

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

Regina Coele Cordeiro

Formação Continuada das Professoras da Educação Infantil:
ações do município de Montes Claros / MG

Belo Horizonte
2018

Regina Coele Cordeiro

**Formação Continuada das Professoras da Educação Infantil:
ações do município de Montes Claros / MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Infância e Educação Infantil

Orientadora: Profa Dra. Isabel de Oliveira e Silva

Belo Horizonte
2018

C794f
T

Cordeiro, Regina Coele, 1963-

Formação continuada das professoras da educação infantil [manuscrito] : ações do município de Montes Claros -- MG / Regina Coele Cordeiro. - Belo Horizonte, 2018.
172 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Isabel de Oliveira e Silva.

Bibliografia: f. 135-143.

Anexos: f. 151-173.

Apêndices: f. 144-150.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação -- Montes Claros (MG) -- Teses. 3. Educação de crianças -- Montes Claros (MG) -- Teses. 4. Sistemas de escolas municipais -- Montes Claros (MG) -- Teses. 5. Educação e Estado -- Montes Claros (MG) -- Teses. 6. Montes Claros (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Silva, Isabel de Oliveira e, 1965-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG

Bibliotecário†: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica‡.

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou **fazer inserir declaração falsa** ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º – “**É obrigatório** que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos”.

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou **alterar** documento público verdadeiro..."

Formação Continuada das Professoras da Educação Infantil: ações do município de Montes Claros / MG

REGINA COELE CORDEIRO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa: Infância e Educação Infantil.

Banca examinadora

Prof^a. Dra. Isabel de Oliveira e Silva – Orientadora
FaE/UFMG

Prof^a. Dr. Sandro Vinicius Sales dos Santos
UFVJM

Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares
FaE/UFMG

Prof^a Dra. Mércia de Figueiredo Noronha Pinto
Prefeitura de Belo Horizonte – suplente

Prof^a Dra. Iza Rodrigues da Luz
FaE/UFMG - suplente

Belo Horizonte, 30 de agosto de 2018.

Dedico este trabalho ao meu esposo Rogério e aos meus filhos, Brunin e Mavi, por serem pessoas especiais em minha vida.

À minha mãe, Dina Cordeiro, mulher forte e determinada, pois seu exemplo foi fundamental para me ensinar a ter coragem e orgulho da mulher que me tornei.

Às professoras e supervisoras do município de Montes Claros/MG que atuam e lutam por uma Educação Infantil de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela presença constante nessa caminhada.

Minha gratidão à professora orientadora, Isabel Oliveira e Silva, fonte de sabedoria e apoio que com competência e carinho sempre me mostrou o caminho a seguir no decorrer da pesquisa. Obrigada pela paciência, confiança e respeito pelo meu trabalho.

Iza Luz, obrigada pelas intervenções e amizade.

Paco, obrigada pela avaliação cuidadosa do meu projeto de pesquisa e pelas importantes sugestões.

Às colegas da Pós-graduação Lúcia, Bárbara, Larissa, Rúbia, Walquíria, Laís, Fernanda, Márcia pelo carinho, pela companhia agradável nos momentos presenciais em BH e durante o período à distância, por meio das redes sociais.

A minha família, pela compreensão nos momentos de ausência. A minha mãe, Dina, pela presença e pelo apoio incondicional em todas as circunstâncias. Em especial, agradeço a minha irmã, Cláudia Sheyla, pela leitura e olhar cuidadoso nas correções deste trabalho.

A Rogério, meu esposo, e aos meus filhos Brunin e Mavi, pelo incentivo e por compreenderem minhas ausências no convívio familiar.

A minha amiga Cláudia Costa pela generosidade, amizade, apoio de sempre.

À coordenação, aos/as professores/as e funcionários/as do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG, pela atenção e gentileza.

À Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros por me permitir a realização desta pesquisa no município.

Às professoras, supervisoras e gestoras que concederam o seu tempo para participar dessa pesquisa. As entrevistas foram fundamentais para a realização deste trabalho.

As minhas companheiras do CEMEI Profa Heloísa Sarmiento por me inspirarem este tema através das inquietações presentes nos momentos de formação.

As minhas amigas e colegas de profissão Ilma Lemos e Elizângela Mesquita pela disponibilidade constante para sanar as minhas dúvidas e conceder informações necessárias no decorrer desta pesquisa.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram com a concretização deste trabalho.

O MEU ETERNO MUITO OBRIGADA! GRATIDÃO SEMPRE!
REGINA COELE

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo analisar as ações de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Montes Claros destinadas às professoras da Educação Infantil na gestão administrativa 2013 -2016. O trabalho descreve e analisa as ações da SME, bem como os significados atribuídos pelas professoras e supervisoras que atuam na Educação Infantil (EI). Para levantamento das informações necessárias à pesquisa utilizaram-se estratégias da pesquisa qualitativa: consulta de documentos produzidos pela Prefeitura de Montes Claros e pelo Sistema Municipal de Educação (SME), bem como entrevistas semiestruturadas. Estas, inicialmente, foram realizadas com três gestoras (coordenadora da EI, analista educacional e encarregada de setor da Educação do Campo) que atuam na Secretaria Municipal de Educação. Tais recursos foram empregados com a intenção de caracterizar a Educação Infantil no município, bem como identificar as ações de formação continuada ofertadas às professoras da Educação Infantil. Além das gestoras, também foram entrevistadas supervisoras e professoras que atuam nas Instituições de Educação Infantil do município visando-se a compreensão dos significados que essas profissionais atribuem às formações ofertadas. Para esta seleção, buscou-se abranger a atuação na zona urbana e rural, nos tipos de instituições (Centro Municipal de EI, escolas municipais e conveniadas) e nas subfaixas - creche e pré-escola. Foram entrevistadas 13 professoras – 9 atuantes na zona urbana, 4 na zona rural - e 11 supervisoras – 8 atuantes na zona urbana, 3 na zona rural. Através da pesquisa identificou-se na gestão 2013-2016 a presença de três ações da SME que influenciaram direta ou indiretamente na formação das professoras, sendo elas: a contratação de uma empresa para prestação de serviços de consultoria, a legalização de uma carga horária específica para formação continuada das professoras – designada Atividades Complementares (AC) – e a contratação de um Sistema de Ensino Apostilado. Os resultados indicam que as ações de formação associadas a práticas e instrumentos voltados para organização e sistematização do trabalho de supervisoras e professoras da Educação Infantil ensejaram redução da autonomia desses sujeitos, revelando a implementação de uma lógica técnico-instrumental. Além disso, tais ações levaram, na avaliação das professoras, a intensificação do trabalho por meio de inclusão de tarefas não diretamente relacionadas ao trabalho com as crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação continuada de Professoras. Sistema Municipal de Educação de Montes Claros.

ABSTRACT

This dissertation had as objective to analyze the actions of continuous formation of the Municipal Secretary of Education (SME) of Montes Claros destined to the teachers of the Infantile Education in the administrative management 2013-2016. The paper describes and analyzes the actions of the SME, as well as the meanings attributed by the teachers and supervisors who work in Early Childhood Education (EI). In order to gather the information needed for the research, qualitative research strategies were used: consultation of documents produced by the Municipality of Montes Claros and the Municipal Education System (SME), as well as semi-structured interviews. These were initially carried out with 3 managers (EI coordinator, educational analyst and in charge of the field education sector) who work in the Municipal Education Department. These resources were used with the intention of characterizing Early Childhood Education in the municipality, as well as identifying the continuing education actions offered to Early Childhood Education teachers. In addition to the managers, supervisors and teachers were also interviewed who work in the Children's Education Institutions of the municipality, aiming to understand the meanings that these professionals attribute to the offered formations. For this selection, we sought to cover the activities in the urban and rural areas, in the types of institutions (EI Municipal Center, municipal schools and contracted schools) and sub-bands - nursery and pre-school. We interviewed 13 teachers - 9 working in the urban area and 4 in the rural area - and 11 supervisors - 8 working in the urban area and 3 in the rural area. Through the research, the presence of three SME actions that directly or indirectly influenced the teachers' training was identified in the 2013-2016 management: the hiring of a company to provide consulting services, the legalization of a specific workload for the continued formation of the teachers - called Complementary Activities (AC) - and the contracting of a Teaching Teaching System. The results indicate that the training actions associated with practices and instruments aimed at the organization and systematization of the work of supervisors and teachers of Early Childhood Education have led to a reduction in the autonomy of these subjects, revealing the implementation of a technical-instrumental logic. In addition, these actions led, in the evaluation of the teachers, to intensify work by including tasks not directly related to working with children.

Keywords: Early Childhood Education. Continuing Teacher Training. Municipal System of Education of Montes Claros.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Documentos analisados nesta pesquisa	27
QUADRO 2	Atendimento às crianças da Educação Infantil nas instituições públicas municipais no ano de 2016	47
QUADRO 3	Crianças atendidas nos CEMEIs no ano de 2016	49
QUADRO 4	Crianças atendidas nas Escolas urbanas municipais no ano de 2016.....	50
QUADRO 5	Crianças atendidas nas escolas conveniadas ao município de Montes Claros / 2016.....	53
QUADRO 6	Atendimento à Educação Infantil nas escolas conveniadas (1995-2005)	53
QUADRO 7	Crianças atendidas nas Escolas Núcleo (zona rural) de Montes Claros /2016	57
QUADRO 8	Crianças atendidas nas escolas nas Escolas de Pequeno Porte de Montes Claros / 2016	58
QUADRO 9	Atendimento nas Escolas do Campo de Pequeno Porte no ano de 2016	59
QUADRO 10	Profissionais que atuavam na Educação Infantil pública de Montes Claros/2016	61
QUADRO 11	Supervisoras que acompanhavam a EI pública municipal no ano de 2016	62
QUADRO 12	Professoras que atuavam na EI pública de Montes Claros no ano de 2016	64
QUADRO 13	Lista do acervo do “PNBE do Professor 2013” da Educação Infantil	77
QUADRO 14	Distribuição da carga horária semanal do PEBI – Professora da Educação Infantil	86
QUADRO 15	Crianças e profissionais atendidos pelo Sistema de Ensino Apostilado no ano de 2016	94
QUADRO 16	Professoras entrevistadas e seus referidos locais de atuação no município de Montes Claros/MG	104

QUADRO 17	Idade das professoras entrevistadas	104
QUADRO 18	Turmas de atuação das professoras entrevistadas no período de 2013 – 2017	105
QUADRO 19	Tempo de atuação das professoras entrevistadas	106
QUADRO 20	Turno de trabalho e etapas da educação de atuação das professoras.....	106
QUADRO 21	Situação funcional das Professoras entrevistadas	107
QUADRO 22	Formação inicial das professoras entrevistadas	107
QUADRO 23	Formação continuada em nível de Pós-graduação das professoras entrevistadas	108
QUADRO 24	Supervisoras entrevistadas e seus referidos locais de atuação no município de Montes Claros	109
QUADRO 25	Idade das supervisoras entrevistadas	109
QUADRO 26	Tempo de atuação das supervisoras entrevistadas	110
QUADRO 27	Atuação das supervisoras em outro local além da rede municipal.....	110
QUADRO 28	Situação funcional das supervisoras entrevistadas	111
QUADRO 29	Formação (Pós-graduação) das supervisoras entrevistadas ...	111

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Capa do material apostilado da criança e do professor / El	96
FIGURA 2	Atividades do material apostilado utilizado pelas crianças	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ADSM - Avaliação de Desempenho do Servidor Municipal
APAS – Associação de Promoção e Ação Social
CEB – Câmara de Educação Básica
CME – Conselho Municipal de Educação
CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CEE/MG – Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEDI - Coordenação Geral de Educação Infantil
COEP/UFMG - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Minas Gerais
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DEI – Divisão de Educação Infantil
EaD – Educação a Distância
EI – Educação Infantil
EF – Ensino Fundamental
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento
GTI - Grupo de trabalho interinstitucional
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBEP - Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEI- Instituição de Educação Infantil
IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MOC – Montes Claros
MG – Minas Gerais
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PEB - Professor de Educação Básica
PDE/MOC – Plano Decenal de Educação de Montes Claros

PMC – Prefeitura de Montes Claros
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PPE – Projeto Pedagógico da Escola
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEB – Secretaria de Educação Básica
SME – Secretaria Municipal de Educação
SZ – Servente de Zeladoria
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI- Unidade Municipal de Educação Infantil
UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Contextualizando a Educação Infantil	20
1.2	Os caminhos da pesquisa	24
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	30
2.1	Concepções sobre formação de professores	30
2.2	Perspectivas de formação de professores da Educação Básica	32
2.3	Formação de Professores da Educação Infantil	35
3	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO SISTEMA PÚBLICO DE MONTESCLAROS/MG	42
3.1	Situando o município de Montes Claros/MG	42
3.2	Organização e atendimento à Educação Infantil	43
3.2.1	Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI)	47
3.2.2	Escolas urbanas	49
3.2.3	Escolas conveniadas	51
3.2.4	Escolas rurais	54
3.2.4.1	Escolas Núcleo	55
3.2.4.2	Escolas do Campo de Pequeno Porte	57
3.3	Profissionais que atuam na Educação Infantil pública de Montes Claros	61
3.3.1	Supervisora Pedagógica	62
3.3.2	Professora da Educação Infantil	63
3.3.3	Professoras de Artes e Educação Física	66
3.3.4	Auxiliar de docência	69
4	REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MONTES CLAROS	73
4.1	Empresa especializada para prestação de serviços de consultoria ...	73
4.2	Atividades complementares (AC)	84

4.2.1	Atividades Complementares (AC) nas escolas rurais	89
4.3	Sistema de Ensino Apostilado	92
5	PROFESSORAS E SUPERVISORAS DA EI: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE MONTES CLAROS	103
5.1	Identificação dos sujeitos pesquisados	103
5.1.1	Perfil das professoras	103
5.1.2	Perfil das supervisoras	108
5.2	Significados atribuídos às ações de formação e à reorganização do trabalho	112
5.2.1	Sistematização e controle do trabalho das professoras pela SME: novas tarefas e formas de registro na prática docente	112
5.2.1.1	Caderno do Professor	113
5.2.1.2	Projetos pedagógicos a serem desenvolvidos com as crianças	117
5.2.1.3	Material Apostilado	119
5.2.2	Sobrecarga de trabalho das professoras	122
5.2.3	A demanda por se fazer ouvir	124
5.2.4	O olhar da professora e supervisora sobre as formações oferecidas pelo Grupo IBEP e pelas Atividades Complementares (AC)	126
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICE A - Roteiro da Entrevista com as Gestoras	144
	APÊNDICE B - Roteiro da Entrevista com as supervisoras	146
	APÊNDICE C - Roteiro da Entrevista com as professoras	148
	ANEXO - Planejamento docente / 2017	151

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto de estudo as ações de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros/MG destinadas às professoras da Educação Infantil. Conforme a LDBEN nº9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil constitui o atendimento ofertado às crianças na faixa etária de 0 a 5 anos em espaços coletivos, fora do contexto doméstico familiar.

Cuidar da formação inicial e continuada das professoras exige das universidades e dos Sistemas de Ensino, políticas que possibilitem às profissionais pensarem ações que contribuam com a construção e reconstrução de um fazer pedagógico condizente com as necessidades e os anseios daqueles envolvidos no processo educativo. Considerando que os professores devem possuir saberes e conhecimentos específicos para o exercício da profissão, além de competências que caracterizam um perfil próprio para atuação na educação de crianças, jovens e adultos, a universidade e as instituições educativas devem propiciar-lhes a oportunidade de construir e reconstruir conhecimentos e habilidades necessárias a tal exercício.

O tema da Formação de professores na Educação Infantil está diretamente relacionado à minha experiência profissional e surge a partir das inquietações vivenciadas por mim, como supervisora pedagógica da Educação Infantil no município e Professora no Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). As experiências profissionais, tanto na função de pedagoga em instituições de Educação infantil, quanto na formação superior de professores nos cursos de Pedagogia, trouxeram-me indagações relacionadas ao trabalho docente com a criança de 0 a 5 anos. Nas experiências com esses profissionais, com práticas e posturas diversas, torna-se importante discutir as ações de formação das quais participam para construir e reconstruir continuamente a prática pedagógica com as crianças pequenas. Nesse contexto de experiência do município de Montes Claros, destaca-se, a partir da década de 1990, com o processo de transição da Educação Infantil da Secretaria de Assistência social para a Secretaria Municipal de Educação, um grande esforço das profissionais inseridas nesta etapa da Educação Básica em buscar legitimidade e reconhecimento nas políticas educacionais do município.

Em acordo com a Lei n. 3.885, de 20 de dezembro de 2007, o município de Montes Claros constituiu seu sistema de ensino (MONTES CLAROS, 2007), o que exige que todas as instituições de Educação Infantil estejam vinculadas a ele, rompendo-se, no plano político-institucional com concepções de atendimento que se configurem como amparo ou assistencialismo, sendo necessário portanto, trazer novos elementos para se pensar a formação das profissionais e a qualidade na Educação Infantil.

Considerando a importância de compreender como esse município vem estruturando a política de formação das professoras, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as ações de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros destinadas às professoras da Educação Infantil na gestão administrativa 2013 – 2016. E, como objetivos específicos, caracterizar a Educação Infantil no município; identificar e analisar as ações de formação continuada ofertadas às professoras da Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e compreender os significados que as professoras e supervisoras da EI atribuíram às ações de formação ofertadas no período pesquisado.

Esse recorte temporal (2013 – 2016) se justifica por duas razões: a primeira, operacional, se refere ao tempo disponível para a realização da pesquisa no mestrado; a segunda, ao fato de observarmos certo incremento das ações, diferenciando-se das gestões anteriores. Assim, consideramos importante analisar o período dessa gestão, de modo a compreender as possibilidades e os limites de tais ações. Uma das inovações dessa gestão foi a presença de um consultor com a intenção de direcionar um plano de trabalho para as instituições de Educação Infantil do município, destacando a importância da formação das profissionais que atuam nessa etapa da educação. Considerando as ações empreendidas, julga-se relevante compreender os sentidos dessas ações para as supervisoras pedagógicas e professoras responsáveis pelo cuidado e educação das crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil de Montes Claros.

No que concerne à temática da formação de professores, observa-se que esta vem sendo alvo de debates e pesquisas que tendem a considerá-la como um aspecto fortemente associado à qualidade da ação educativa. Essa formação estabelece-se no âmbito inicial e continuado, onde a universidade e os sistemas de

ensino têm um importante papel a desempenhar, visto que lhes é destinada socialmente a tarefa de formar profissionais. Neste trabalho, tivemos como campo de investigação a formação continuada promovida pelo Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros.

Nas últimas décadas percebe-se um grande esforço de pesquisadores e profissionais envolvidos com a Educação Infantil em busca de reconhecimento das crianças de 0 a 5 anos nas políticas educacionais. Como consequência do compromisso com esta faixa etária, torna-se necessário uma formação docente adequada ao profissional que assume esta etapa da educação básica.

Conforme dados divulgados na Série “Estado do conhecimento”, intitulado “Formação de Professores no Brasil (1990 – 1998)”, organizada por Marli André (2002, p. 09), dos 284 trabalhos de dissertações e teses produzidos no período entre 1990 e 1996, “216 (76%) tratam do tema Formação Inicial, 42 (14,8%) abordam o tema Formação Continuada e 26 (9,2%) focalizam o tema Identidade e Profissionalização Docente”. No que se refere às pesquisas com a temática Formação Continuada são obtidos os seguintes dados de estudos: “propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), processos de formação em serviço (21%) e questões da prática pedagógica (14%)” (ANDRÉ, 2002, p.09).

Conforme análise realizada por André (2002), o número de dissertações e teses sobre a Formação Continuada, na década de 1990, é relativamente pequeno e revelam dimensões variadas como: “diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, de adultos), contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, TV, textos pedagógicos, módulos, informática)” (ANDRÉ, 2002, p.09).

No mesmo estudo, foram analisados 115 artigos publicados no período de 1990 a 1997, em dez periódicos, sendo os Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas, o que concentrou maior número de artigos sobre formação docente com um total de 24 (20,8%)”, seguido pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Tecnologia Educacional, Revista da Faculdade de Educação da USP, Teoria & Educação, Cadernos Cedes, Educação & Realidade, Educação & Sociedade, Em Aberto e Revista Brasileira de Educação (ANDRÉ, 2002). Conforme a autora os temas mais enfatizados nos periódicos analisados foram: “Identidade e

Profissionalização Docente, com 33 artigos (28,6%); Formação Continuada, com 30 (26%); Formação Inicial, com 27 (23,4%); Formação de Professores no Brasil 11 e Prática Pedagógica, com 25 (21,7%)” (ANDRÉ, 2002, p. 10-11).

A partir das análises realizadas nos periódicos da década de 90, André (2002, p.11) concluiu que,

O conceito predominante de formação continuada nos periódicos analisados é o do processo crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações. As propostas, em sua maioria, são ricas e abrangentes, indo além da prática reflexiva, envolvendo o enfoque político-emancipatório ou crítico-dialético. Nos artigos, o professor aparece como centro do processo de formação continuada, atuante como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática.

O discurso dos periódicos, no período analisado (1990 a 1997), abrange “aspectos amplos e variados da formação docente”, já as dissertações e teses revelam preocupações com “temas e conteúdos bem específicos, de natureza técnico-pedagógica” (ANDRÉ, 2002).

Considerando a análise dos dados de André (2002), os 70 trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, da ANPEd, no período de 1992-1998, tiveram como principais temas “Formação Inicial, com um total de 29 textos (41,4%); Formação Continuada, com 15 textos (21,4%); Identidade e Profissionalização Docente, com 12 textos (17,1%); Prática Pedagógica, com 10 textos (14,2%); e Revisão de Literatura, com 4 textos (5,7%)” (ANDRÉ, 2002, p.12).

André (2002, p.) conclui a análise dos dados levantados, ressaltando que, nas dissertações e teses a formação inicial concentra o maior número de trabalhos, nos periódicos ela não tem o mesmo destaque, e no teor dos textos analisados a formação continuada

[...] é concebida como formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar o seu trabalho pedagógico a partir da reflexão sobre a própria prática. Os textos argumentam que, nesta perspectiva, a formação deve se estender ao longo da carreira e se desenvolver, preferencialmente, na instituição escolar.

Conclui também, que os estudos permitiram identificar uma relevante preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e uma determinada ausência com relação à formação do/da professor/a para atuar no Ensino Superior, na Educação de Jovens e Adultos, no ensino técnico e rural, nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco (ANDRÉ, 2002).

Ainda considerando os estudos sobre formação de professores na década de 90, com extensão à primeira década do vigente século, Puentes; Aquino; Neto (2007) divulgam os resultados de uma pesquisa denominada “Identidade e profissionalização docente: o professor nas pesquisas educacionais brasileiras (1993 – 2005)”, a respeito do “estado da arte” no contexto ibero-americano, trazendo-nos dados relevantes para a área de formação dos profissionais da educação. Estes pesquisadores levantaram 120 estudos do estado da arte sobre educação na América Latina, divulgados na Base de Dados da Red de Documentación e Información en Educación- REDUC (com sede em Santiago, Chile) –, e 5.064 artigos científicos publicados em 21 periódicos educacionais de ampla circulação nacional e internacional. O presente estudo refere-se, especificamente, aos artigos publicados em periódicos (Cadernos CEDES, Revista Educação e Pesquisa, e Revista Brasileira de Educação). Conforme Puentes; Aquino; Neto (2007, p.56),

O trabalho foi organizado segundo cinco temáticas: formação inicial, formação continuada, e profissionalização docente, práticas pedagógicas e estudos do estado da arte. Do universo de 691 artigos levantados, 61 tratam da formação de professores, o que representa 8,82% do total, distribuídos da seguinte maneira: 38 tratam da identidade e da profissionalização dos docentes (62,29%); sobre formação inicial, 06 (9,83%); há seis trabalhos sobre formação continuada (9,83%); outros quatro sobre estudos do estado da arte (6,55%); enquanto sete trabalhos abordaram as práticas pedagógicas (11,45%).

Analisando os dados apresentados pelos autores percebe-se, dentro do universo pesquisado, o pequeno número de pesquisas referentes à formação de professores. No decorrer do texto, observa-se também a ausência de estudos sobre a formação de professores para a Educação Infantil no período analisado, apesar desta etapa da educação já ter sido reconhecida no contexto da legislação.

Com a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96 (BRASIL, 1996), a formação de professores ganha destaque nos debates da área.

Floriani (2008), em dissertação defendida, analisou as concepções de formação continuada de professoras de Educação Infantil presentes no âmbito dos documentos oficiais orientadores da política de Educação Infantil. A pesquisa apontou que os marcos legais indicam para a necessidade de construção de políticas que garantam a professora de Educação Infantil processos formativos que respeitem a especificidade da docência, o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente e a discussão coletiva crítica da prática pedagógica. Os resultados encontrados sinalizam a formação continuada mais como programas, quase sempre de caráter pontual e emergencial (FLORIANI, 2008).

1.1 Contextualizando a Educação Infantil

A institucionalização da Educação Infantil não é um direito natural e sim o fruto de uma construção histórica e social.

(KUHLMANN, 2000)

Analisando a origem das creches no Brasil, Faria (2005, p. 1021) esclarece que “as primeiras creches nasceram para atender aos interesses da elite que pretendeu educar as crianças das camadas populares, já que suas mães trabalhavam e não eram suas educadoras”. Esse atendimento foi caracterizado pela educação de cunho assistencialista e preconceituoso em relação à população pobre e pelo descompromisso com a qualidade do atendimento aos pequenos e pequenas. Os cuidados eram reduzidos à saúde, à higiene e à alimentação, considerando em segundo plano os aspectos afetivo, emocional e cognitivo. Tais “instituições surgem como substitutas das relações domésticas maternas: são religiosas, filantrópicas e, em tempos de predominância higienista, surgem patologizando a pobreza [...]” (FARIA, 2005, P. 1021).

Por outro lado, o atendimento às crianças das classes sociais média e alta teve uma origem bem diferente. A proposta dos Jardins de Infância inspirada em Froebel orientou experiências pioneiras no Brasil, distinguindo-se das creches (que atendiam à faixa etária de 0 a 6 anos e, por vezes, acima de 6 anos) pelo cunho pedagógico. Também os modelos como os propostos por Montessori e Decroly orientaram práticas de pré-escolas implementadas no Brasil. Esses modelos tiveram como influência a psicologia do desenvolvimento, constituindo práticas com as mesmas intenções disciplinadoras das práticas escolares tradicionais (ROCHA, 2001).

Os jardins de Infância eram considerados pela sociedade e, especialmente, para os formuladores da política educacional, como supérfluos para as camadas populares, cabendo a estas a assistência social, predominando o cunho assistencialista e compensatório. Embora as práticas que foram direcionadas para a população pobre primassem pelo caráter assistencialista, é importante reconhecer, com Khulmann (1998) que também aí estava em curso um projeto educativo para a subalternidade. A experiência proporcionada às crianças e às famílias, além de, em geral, não oferecer condições de ampliação cultural, reforçava o sentido de inferioridade, justificando-se não pelo direito, mas pela insuficiência de recursos econômicos e culturais dessa população.

Campos, Fullgraf, Wiggers (2006), em seus estudos, mostram que, no final da década de 1970 e na década de 1980, a expansão do atendimento às crianças pequenas em espaços educativos coletivos, fora do contexto familiar, não tinha como aspecto prioritário a qualidade. As autoras reforçam que o atendimento acontecia principalmente por meio do “repasso de recursos públicos a entidades filantrópicas e/ou comunitárias, que na maioria das vezes operam em condições precárias”. (CAMPOS, FULLGRAF, WIGGERS, 2006, p. 89).

A preocupação com a qualidade do atendimento levou pesquisadores e profissionais da educação a lutarem por princípios de direitos no contexto da legislação brasileira (CAMPOS, FULLGRAF, WIGGERS, 2006). O processo de reconhecimento legal da Educação Infantil inicia-se com a Constituição de 1988, na qual a creche e a pré-escola figuram, no Capítulo da Educação, como dever do Estado e direito das crianças e das famílias (BRASIL, 1988). Essa conquista legal resultou da ampla participação, não só dos movimentos pela redemocratização do

país, mas também dos movimentos comunitários, movimentos de mulheres, de trabalhadores e das lutas dos profissionais da educação (BRASIL, 2009).

No que diz respeito à regulamentação através da legislação educacional, em 1996 a Educação Infantil (EI) integra-se aos sistemas de ensino como primeira etapa da Educação Básica, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), definindo a creche para as crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola para crianças de 4 a 6 anos de idade. Isto significou a transferência para o âmbito dos órgãos educacionais a responsabilidade pela Educação Infantil. Importante ressaltar a mudança introduzida na EI brasileira após a promulgação dessa lei, em relação à idade prevista para o término da primeira etapa da Educação Básica que passou de 6 para 5 anos, antecipando a entrada da criança no Ensino Fundamental (EF) a partir de 2006¹. Essa alteração da lei impôs uma reorganização administrativo-pedagógica do sistema educacional e das políticas de atendimento às crianças da Pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse contexto legal das políticas de atendimento educacional às crianças de 0 a 5 anos na educação brasileira, intensifica-se o desafio da superação da concepção assistencialista de educação. Kuhlmann (2000) faz uma ressalva sobre como a trajetória da EI, assim como a da infância e da criança, são marcadas por concepções e práticas diversificadas ao longo da história. Esclarece que a incorporação das creches aos sistemas educacionais ainda não proporcionou a superação da concepção assistencialista (KUHLMANN, 2000) e que “a passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena” (KUHLMANN, 1998, p.186).

Com a intenção de superar as práticas que vigoravam, até então, nas ações destinadas às crianças pequenas, em espaços coletivos educativos, a LDBEN 9394/1996, no art. 9º define que:

¹A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 – torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. E a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

A união incumbir-se-á de (...) estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil (...) que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Cumprindo o que prescreve a referida lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no papel de orientador da política educacional, aprova uma série de pareceres com normas que dessem suporte a um atendimento de qualidade às crianças que ingressassem na nova etapa da educação. Dentre eles, para organização dos projetos pedagógicos a serem desenvolvidos, destaca-se a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1999), atualizada em 2009, que tem como eixo norteador as interações e as brincadeiras, fundamentada na prática indissociada entre o cuidar e o educar (BRASIL, 2009).

Como balizador das políticas educacionais e referência para a construção dos planos plurianuais, estaduais, distrital e municipal, tem-se como exigência constitucional, com periodicidade decenal, o Plano Nacional de Educação (PNE). O atual PNE 2014-2024 está estruturado em vinte metas, sendo cada uma desdobrada em estratégias que indicam ações necessárias para efetivação das metas definidas no plano. Muitas das metas definidas nesse documento estão em consonância com a determinação da Constituição de 1988 e LDB de 1996 (CAPUZZO, ARAÚJO, 2016).

A meta 1 trata da Educação Infantil, ficando assim descrita:

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

A matrícula e a frequência das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola tornou-se obrigatória a partir de 2013 com a regulamentação da Lei nº12.796/2013² (BRASIL, 2013). Conforme o PNE 2014-2024, a obrigatoriedade deveria ser cumprida até 2016. Conforme Capuzzo e Araújo (2016), o atual PNE nos fornece indicativos de que a educação das crianças de 0 a 3 anos de idade não está inserida

² A 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.

nas prioridades das políticas públicas, quando repete a mesma meta do plano anterior para atendimento às crianças em idade de creche. Para cumprir a meta de expansão do atendimento à Educação Infantil, conforme previsão pelo PNE faz-se necessário criar condições adequadas às professoras no que se referem à formação – inicial e continuada – salários condizentes com a função, condições de trabalho e reconfiguração de sua identidade considerando as características da docência com bebês e crianças pequenas.

Conforme os preceitos da legislação atual, a Educação Infantil apresenta-se como uma oportunidade das crianças serem cuidadas e educadas num espaço de investigação e construção de conhecimentos através das brincadeiras e interações com as outras crianças e com os adultos.

1.2 Os caminhos da pesquisa

O objetivo desta pesquisa foi analisar as ações de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros/ MG destinadas às professoras da Educação Infantil, na gestão administrativa 2013 – 2016, compreendendo os significados que as professoras e supervisoras atribuíram a essas ações. Na acepção de Gamboa (2007), toda investigação supõe um corpo teórico e este deve ter um método que lhe seja apropriado, e que possibilite ao pesquisador revestir-se de aportes para olhar a realidade de maneira a enxergar para além do que está posto, dado que, a consciência comum nem sempre percebe a realidade dos fatos.

Para buscar respostas ao problema em construção nesta pesquisa desenvolveu-se uma investigação qualitativa, que “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos ou locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2010, p. 28), encaminhada por uma metodologia que favoreceu a discussão proposta, através dos procedimentos metodológicos das pesquisas bibliográficas e de campo com critério e rigor científico.

Para levantamento das informações necessárias à pesquisa foram utilizadas estratégias da pesquisa qualitativa, como consulta de documentos produzidos pela Prefeitura de Montes Claros (PMC), pelo Sistema Municipal de

Educação (SME), pelo consultor, Professor João Batista dos Mares Guia, e utilização de entrevistas semiestruturadas com três gestoras³(coordenadora da EI, analista educacional e encarregada de setor da Educação do Campo) que atuam na SME, com a intenção de caracterizar a Educação Infantil no município e identificar as ações de formação continuada ofertadas às professoras da Educação Infantil. Além das entrevistas com os gestores, foram realizadas entrevistas com supervisoras⁴ e professoras⁵ que atuavam na Educação Infantil do município, no período de 2013-2016, com a intenção de compreender os significados que essas profissionais atribuíram às formações ofertadas.

Após a primeira aproximação ao campo, identificando o atendimento da EI no município e compreendendo melhor alguns aspectos das ações de formação continuada oferecidas pelo município, foram definidos os sujeitos, professoras e supervisoras a serem entrevistadas.

Para esta seleção, buscou-se abranger a atuação na zona urbana e rural, nos tipos de instituições (CEMEIs⁶, escolas municipais e conveniadas) e nas sub-etapas - creche e pré-escola. Utilizou-se como critério para a entrevista envolver professoras e supervisoras que atuaram no período pesquisado, 2013-2016, no processo de formação oferecido pelo município. Foram entrevistadas treze professoras, sendo quatro atuantes na zona rural (uma no CEMEI, duas nas escolas núcleo e uma na escola de pequeno porte) e nove na zona urbana (quatro nos CEMEIs, duas nas escolas urbanas e três nas escolas conveniadas). Quanto aos sujeitos que atuam na gestão pedagógica das instituições foram entrevistadas onze supervisoras, sendo oito atuantes na zona urbana (quatro nos CEMEIs, duas nas escolas municipais e duas nas escolas conveniadas) e três na zona rural (uma no CEMEI e duas nas escolas núcleo).

As entrevistas foram agendadas pessoalmente, optando por sua realização em espaços escolhidos pelas próprias entrevistadas: local de trabalho, residência da pesquisadora e residência das participantes. Essas foram gravadas e, em seguida, transcritas na íntegra, o que possibilitou o registro fidedigno de todas as informações fornecidas pelas entrevistadas. Cabe ressaltar que suas identidades

³O roteiro para a entrevista com gestores está no apêndice A.

⁴O roteiro para a entrevista com as supervisoras está no apêndice B

⁵O roteiro para a entrevista com as professoras está no apêndice C

⁶ Centros Municipais de Educação Infantil

não serão reveladas. Foram as professoras identificadas por P1, P2...P13 e as supervisoras por S1, S2...S11. Buscou-se estabelecer um clima agradável, de forma que todas se sentissem à vontade. Apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE), exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COEP/UFMG), as entrevistadas dataram-no e assinaram-no. Esclareceu-se que todas as etapas deste estudo respeitaram os preceitos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, tendo sido o projeto aprovado pelo COEP da Universidade Federal de Minas Gerais.

Constata-se, como ocorre na realidade nacional, um número expressivo de mulheres no exercício da função docente nessa etapa da educação básica no município de Montes Claros ocupantes do cargo de professor, supervisor e auxiliar de docência na Educação Infantil. Todos os sujeitos que participaram desta pesquisa são mulheres. Por isso, os termos profissional, professora, supervisora, diretora e auxiliar ao se referirem à Educação Infantil, serão utilizados no feminino.

Para compreender, através das entrevistas, os significados que os sujeitos pesquisados atribuíram à formação continuada ofertada pelo município, seguimos o que nos alerta Minayo (2012, p.623): é preciso “[...] exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro [...]”. Para compreender, é preciso levar em conta a particularidade do sujeito, pois sua subjetividade é uma manifestação da convivência exercida no coletivo. A experiência das pessoas ocorre no contexto da história coletiva e é influenciada pela cultura do grupo do qual fazem parte (MINAYO, 2012). Minayo nos chama atenção para a importância de um esforço metodológico que garanta a produção de uma análise sistemática, minimizando os discursos espontaneístas. Para Minayo (2012, p.626), “o percurso analítico e sistemático tem o sentido de tornar possível a objetivação de um tipo de conhecimento que tem como matéria prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade”.

Os documentos analisados foram os que regulamentam a Educação Infantil no município, as instruções que normatizam a formação continuada, o “Estatuto, Plano de Cargos e a Remuneração do Magistério”, o Plano de Decenal de Educação do município, os contratos administrativos de prestação de serviços, os relatórios mensais da consultoria, bem como as demais leis municipais que dispõem

sobre a carreira do magistério no município de Montes Claros, conforme Quadro 1 descrito abaixo.

QUADRO 1
Documentos analisados nesta pesquisa

Documentos	Ano	Autoria
Lei 2.850, de 06/07/2000. Define o quadro de pessoal das unidades municipais de educação e dá outras providências.	2000	Prefeitura Montes Claros/ MG
Lei n. 3.176, de 23/12/2003. Dispõe sobre o Estatuto, o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério do Município de Montes Claros.	2003	
Lei n. 3.587/06, de 22/06/2006. Autoriza o poder executivo a conceder a gratificação denominada "pó-de-giz".	2006	
Lei n. 3885 de 20/12/2007. Organiza o Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros.	2007	
Edital n.1/2009 do Concurso Público para provimento de cargos efetivos do Quadro de Pessoal da Educação.	2009	
Processo licitatório 0399/2015/pregão eletrônico n. 0162/2015.	2015	
Contrato administrativo de prestação de serviços n. P007/2015 de 23/01/2015.		
Primeiro termo de aditamento – P00715 em 28/12/2015		
Plano Municipal de Educação de Montes Claros 2015 -2025.	2016	
Termo de Referência (anexo I): Contratação de empresa especializada para fornecimento de Sistema de Ensino para a Rede Municipal de Educação.		
Edital de licitação: Contratação de empresa especializada para a prestação de serviço de implantação do Sistema de Ensino para o ano de 2016. Processo licitatório nº 0399/2015. Pregão eletrônico nº 0162/2015.		
Proposta Curricular para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros. Vol.I.	2015	Secretaria Municipal de Educação Montes Claros/ MG
Dados da Educação Infantil de Montes Claros/MG(2016): Quantitativo de instituições, profissionais, turmas e crianças matriculadas.	2016	
Orientações da SME para o cumprimento do módulo II	2016	
Projeto Pedagógico: Escolas do Campo de Pequeno Porte.	2016	
Caderno do Professor designado "Planejamento docente"	2017	
Relatório de atividades do ano de 2013: Referente às atividades presenciais da consultoria em Montes Claros no período de dois meses.	2013	Consultor e Diretor da Atena Educação João Batista dos Mares Guia
Relatórios dos anos de 2014, 2015 e 2016 Referentes às atividades presenciais da consultoria em Montes Claros	2014 2015 2016	
Rede municipal de ensino de Montes Claros: 100% das escolas dispõem de Projeto Pedagógico metodicamente elaborado pelos educadores (notícia no site da educamoc).	2016	
Proposta técnica ou termo de referência: gestão da Secretaria Municipal de Ensino de Montes Claros. Consultoria em Educação: 01 de janeiro a 31 de dezembro de 2015.	2015	

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora.

Para Cellard (2010) existe uma diversidade de tipos de documentos escritos e inúmeras maneiras de agrupá-los. Assim considerando, nesta pesquisa serão ressaltados os “arquivos públicos”, que compreendem “os arquivos governamentais - federais, regionais, escolares, ou municipais” (CELLARDE, 2010, p.297).

Le Goff (1990, p.545), descreve que todo documento é fruto de escolhas e intenções de quem o elabora: “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. Os documentos são construções de determinados sujeitos históricos e construções históricas de determinado campo social. Todo documento é fruto da intencionalidade, mais ou menos consciente, de quem o estuda ou produz (LE GOFF, 1990). Levando em conta as considerações de Le Goff, torna-se importante analisar o contexto, o autor e a origem dos documentos, para o que, o cruzamento com fontes orais e com outros documentos do contexto político local serão fundamentais.

Esta dissertação está organizada, com esta introdução, em cinco capítulos.

O segundo - Formação de professores– discute as concepções de formação presentes no contexto educacional e a formação de professoras da EI no Brasil.

O terceiro - A Educação Infantil no Sistema Público de Montes Claros/MG – apresenta a organização e o atendimento às crianças, assim como as profissionais que atuam na Educação Infantil pública de Montes Claros.

O quarto – Reorganização do trabalho das professoras da Educação Infantil: ações da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros – descreve e analisa os documentos que deram suporte à implementação das ações destinadas à formação continuada em serviço e a reorganização do trabalho das professoras da Educação Infantil na gestão administrativa 2013-2016.

O quinto capítulo - Professoras e supervisoras da EI: significados atribuídos à formação continuada no município de Montes Claros - retrata o perfil das professoras e supervisoras entrevistadas que atuam nas instituições de EI e analisa os significados que as pesquisadas atribuíram às ações de formação ofertadas pelo município.

Nas considerações finais apresenta-se uma síntese da análise acerca da problemática aqui apresentada e indicam-se alguns questionamentos que possam contribuir para suscitar novas investigações.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade.
(KRAMER, 2005, p. 224)

Este capítulo tem por objetivo refletir sobre a formação de professores. Na primeira e na segunda seção, discutem-se as concepções e perspectivas de formação presentes no contexto educacional, e na última seção debate-se sobre a formação de professoras da EI no Brasil, tendo como referência os dispositivos legais que orientam esse assunto, em particular a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), marco regulatório decisivo para a formação de professores nas últimas décadas e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014).

2.1 Concepções sobre formação de professores

As mudanças propostas para a Educação Básica no Brasil nas últimas décadas trazem desafios ao contexto educacional e à formação de professores.

Considerando que há saberes da profissão docente distintos de outras profissões (CUNHA, 1999; GAUTHIER, 1998; TARDIFF, RAYMOND, 2000; TARDIFF, 2000; GUIMARÃES, 2004), a complexidade e os desafios postos à atividade docente conduzem-nos ao entendimento de que esta, efetivamente, não é atividade para amadores (GUIMARÃES, 2004), da mesma forma que tais saberes não são inatos, oriundos de uma vocação, mas ao contrário, constituem-se na vida do sujeito professor (TARDIFF; RAYMOND, 2000).

Tardiff e Raymond (2000) especificam que essa constituição dos saberes se dá em dois âmbitos: um pré-profissional e outro profissional, o que nos revela a amplitude de tal formação e aponta para questões importantes tais como a constatação da influência dos ambientes familiar, estudantil, social, cultural, etc., sobre essa formação, além da relevância da formação inicial e continuada dos professores.

Com a intenção de sistematizar uma concepção sobre a formação de professores, a literatura vem abordando a formação inicial e a formação continuada.

Cunha (2013) concebe formação inicial como “os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o exercício e o seu reconhecimento legal e público”, e que “os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores”, atendendo aos “objetivos, formatos e duração” (CUNHA, 2013, p.612).

Quanto à definição da formação continuada, Cunha (2013) refere-se a “iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores”, que pode ter “formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo”. A autora nos alerta que esta ação tanto pode partir da “iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais”. Sendo assim, “os sistemas de ensino, as universidades e as escolas” são considerados os principais agentes responsáveis por este processo de desenvolvimento profissional dos docentes (CUNHA, 2013, p.612).

Almeida (2005, p.12) define a formação continuada como sendo o “conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo [...]”. Alarcão (2003) pontua as dificuldades dos professores, a partir de suas reflexões individuais, de conseguirem efetuar mudanças significativas na prática docente. Desta forma, defende a ideia de que “o professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente” (ALARCÃO, 2003, p. 44).

Ainda sobre a formação continuada, Almeida (2005) constata que ela tem ocupado a ordem do dia dos debates, devido às várias demandas impostas pelas mudanças sociais, econômicas e culturais da sociedade que imprimem, em ritmo acelerado, novas questões para a escola e, conseqüentemente à prática dos professores. Assim,

[...] para responder a todas essas solicitações nós, professores, necessitamos de uma formação que nos assegure um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente. Ou seja, que nos prepare para o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de formar os alunos para a compreensão e a transformação positiva e crítica da sociedade em que vivem. Estamos, então, falando de uma formação que articule a pessoa que somos, os nossos saberes e o nosso trabalho (ALMEIDA, 2005, p.12).

Leituras recentes sobre a formação de professores nos remetem a pensar a formação docente como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que torna necessário o envolvimento dos professores em ações que proporcionem mudanças efetivas na sala de aula. Alguns autores como Imbernón (2009), Nóvoa (2009), Garcia (2009) e Diniz-Pereira (2015) vêm assumindo em suas discussões o conceito de “desenvolvimento profissional docente” em substituição a formação inicial e continuada de professores. Desta forma, consideram a formação dos/das profissionais da educação um processo de longo prazo, pois compreendem as múltiplas dimensões envolvidas no ato educativo e os vários fatores que afetam essa ação (a escola, as reformas, o contexto político e social). Portanto, a escola deve ser concebida como espaço de produção de conhecimentos e os educadores como investigadores de suas práticas pedagógicas.

2.2 Perspectivas de formação de professores da Educação Básica

Na ótica de Paim (2005), o professor, ao concluir sua graduação, não está formado, dado que formação é um eterno fazer-se; há durante toda a carreira um movimento contínuo de aprendizagem, pois, como humanos e incompletos que somos, estamos em permanente construção. Debruçado sobre essa assertiva, o autor mapeia as perspectivas e concepções que a formação vem ganhando no decorrer dos tempos, tal como a racionalidade técnica que está associada apenas ao fazer, promovendo a divisão do trabalho dos profissionais da educação. Embora pareça distante, essa perspectiva de formação de professores não está inerte; na visão de Paim (2005) ela ressurgiu através de iniciativas governamentais como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as diretrizes e propostas curriculares que têm sido implantadas no Brasil, aos quais “vêm numa perspectiva de reforçar a separação entre os que pensam e os que fazem, em que o professor idealizado é o que possui competências e habilidades” (PAIM, p.110, 2005).

A visão hierarquizada da produção do conhecimento tem como referência a divisão racional do trabalho adotada no sistema fabril, onde alguns planejam, traçam metas e os demais executam. Esse modelo foi incorporado no sistema educacional, no qual a distância entre os pesquisadores e os professores torna-se evidente. No contexto da escola os técnicos educacionais são aqueles que pensam,

formulam as políticas educativas e os professores aqueles que executam. O professor universitário é concebido como pesquisador, construtor de conhecimentos, enquanto o professor da Educação Básica é aquele que tem a função de ensinar os conhecimentos produzidos na universidade. “A formação do professor centra-se, portanto no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, reduzindo-se a uma formação pragmática, simplista e prescritiva” (VEIGA, p.73, 2002). As atividades do professor nessa perspectiva estão voltadas para a aplicação de teorias e técnicas, baseadas na aquisição de competências e habilidades (GÓMEZ, 1992), formando-se um “tecnólogo do ensino” (VEIGA, 2002).

Outras perspectivas também estão em cena. Uma delas é a do professor pesquisador, defendida por vários formadores de professores, como Ludke (2005), André (2006) que passaram a incentivar a formação do professor da Educação Básica como pesquisador. Nesse sentido, Ludke (2005, p.346) considera que estimular a “[...] capacidade do professor da Educação Básica para a construção de conhecimentos relativos aos problemas vividos na escola por meio da atividade de pesquisa torna-se indispensável ao seu desenvolvimento profissional”.

Outra ótica é a do professor reflexivo defendida por alguns autores, como Gómez (1992), Schon (1992), que nessa visão priorizam a prática reflexiva do professor. Entre os críticos da prática reflexiva está Zeichner, que acusa Schon de pensar a reflexão de forma individualista, sem considerar a tomada de posição em favor da transformação social, da justiça social (PAIM, 2005).

Para Zeichner (2008) o elo entre a reflexão docente com a luta por justiça social significa que,

[...] além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter (ZEICHNER, p.546 2008).

Na interpretação de Zeichner (2008) a compreensão e a melhoria da educação escolar dão-se pela reflexão docente sobre o seu fazer, não desconsiderando as contribuições advindas de outras experiências e pensares, bem

como as condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula.

Paim (2005) destaca em suas análises que entre os principais aspectos presentes na reflexividade, pode-se destacar a busca pela mudança do paradigma de formação de professores da “racionalidade técnica para uma racionalidade prática”.

Nóvoa (2009) nos aponta que a formação deve ser permanente e entrelaçada, envolvendo universidade e escola, isto é, teoria e prática. E, ainda, faz uma crítica ao papel da universidade na adoção do paradigma do professor reflexivo, pois considera que nos cursos de licenciatura “[...] é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referências lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise e prática e de integração na cultura profissional docente”. (NÓVOA, 2009, p.38). O professor reflexivo deve estar alicerçado em ações que envolvam a estreita relação entre teoria e prática. Isso o leva a perceber falhas na sua atuação, propiciando intervenções e consequentes mudanças.

Outras perspectivas para a formação docente vêm da teoria de Giroux (1997) – conhecida como Professor Intelectual Transformador – que propõe o olhar para os professores como sujeitos de transformação, importantes no processo de mudança das relações sociais injustas; e da teoria da autonomia, em que Contreras (2002) defende a formação de um professor autônomo no seu agir, um sujeito de iniciativa, que pense a educação teórica e metodologicamente por sua própria iniciativa. “Essa autonomia que deve ser construída no coletivo interdisciplinar da escola, levando-se em conta as especificidades históricas e sociais de cada formação” (PAIM, 2005, p.149).

Os autores citados revelam a importância da tarefa docente e apresentam contribuições que consideram o professor como profissional reflexivo, intelectual e pesquisador. Importante para o avanço educacional, social e político que os professores se formem em contextos de superação da racionalidade técnica, onde o docente não vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições, perdendo de vista o todo e o comando sobre sua tarefa.

2.3 Formação de Professores da Educação Infantil

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL,1996) com a responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação em assumirem, também, a primeira etapa da Educação Básica, rompendo-se com atendimentos que se configurem como amparo ou assistencialismo, torna-se necessário trazer novos elementos para se pensar a Educação Infantil brasileira, principalmente no que se refere à formação das suas profissionais.

Nessa direção, um aspecto relevante da lei foi a exigência de formação para as professoras da Educação Infantil, sendo preferencialmente em nível superior, mas admitindo-se como formação mínima o Curso Magistério em nível médio (BRASIL, 1996).

Na prática, essa exigência tem sido um grande desafio para os sistemas de ensino, principalmente no caso das professoras que atendem as crianças pequenas (0 a 2 anos). Apesar de muitos Estados e prefeituras terem organizado cursos de formação visando atenderem as educadoras sem a habilitação para o magistério que já estavam trabalhando com as crianças outros têm contestado a exigência legal e buscado subterfúgios, como contratar pessoas sem habilitação, atribuindo-lhes cargos que não são definidos como do magistério, o que tem implicado em carreiras e salários inferiores (CAMPOS, FULLGRAF, WIGGERS, 2006).

Sobre a formação de professores/as para crianças de 0 a 10 anos no Brasil, Campos (1999) nos aponta que, historicamente, constituíram-se dois modelos de formação: aquele/a que trabalha com a Educação Infantil (EI) e as séries iniciais do Ensino Fundamental (EF) que tinha como formação o Curso Normal de nível médio e o/a outro/a com formação superior que leciona disciplinas específicas nas últimas séries do Ensino Fundamental. A autora destaca também as diferenças na formação para EI, pois ainda existe diferença entre aquelas que atendem as crianças pequenas em pré-escolas e aquelas que atendem os bebês em creches no Brasil. Considerando esse processo histórico e as condições atuais dos cursos de pedagogia, que têm a responsabilidade da formação inicial dos/as professores/as

para atuarem com as crianças de 0 a 10 anos, ainda estamos distantes de oferecer formação profissional que atenda às necessidades da área.

Barreto (2015) nos alerta que, apesar da expansão de certificação em curso superior para os/as professores/as da Educação Básica no Brasil, a melhoria da qualidade da educação não se modifica apenas pela nova titulação dos/as profissionais. Ainda existem problemas decorrentes das características dessa expansão que influenciam na sua qualidade. A pesquisadora descreve que essa expansão tem acontecido através da Educação a Distância (EaD) com improvisação dos projetos pedagógicos e da iniciativa privada que trazem preocupações, como:

[...] a transformação de um número significativo de instituições privadas em grandes empresas com interesses de mercado, que rapidamente multiplicaram seus campi e matrículas em vários estados e regiões do país, não foi acompanhada do desenvolvimento efetivo da capacidade de produção de conhecimentos novos por meio da pesquisa, função inerente ao ensino superior. Tampouco se caracterizam por um zelo especial em relação às atividades de ensino (BARRETO, 2015, p.684).

Além da expansão dos cursos de licenciatura nas últimas décadas, Barreto (2015) nos aponta que as fragilidades no que se refere à qualidade desses cursos não podem ser atribuídas apenas às condições dessa expansão, pois,

[..] das muitas reformas educacionais, mantém-se basicamente inalterada a formação excessivamente genérica nos cursos de pedagogia, agravada pelo fato de que eles pretendem preparar ao mesmo tempo professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialistas em educação, diretores e supervisores. (BARRETO, 2015, p.687).

Considerando os modelos de formação genérica nos cursos de Pedagogia, com uma diversidade de áreas que o(a) professor(a) pode habilitar – EI, EF e gestão, torna-se complexo abarcar as especificidades de todas essas áreas ao mesmo tempo.

Para Campos (1999), com a atual legislação educacional e as reformas iniciadas nos sistemas de ensino, surge uma nova perspectiva para a formação e para a carreira do/a professor/a que seja adequada às necessidades das diferentes fases de desenvolvimento dos/das educandos/as.

[...] começamos a pensar na criança, no adolescente, no jovem, no adulto que se encontra escondido atrás da palavra “aluno”. Ao fazer isso, fica mais fácil também pensar no menino e na menina, na criança de diferentes origens sociais, étnicas, regionais, na criança do campo e na criança da cidade, e assim por diante. Podemos pensar nos alunos em sua diversidade e em suas contínuas mudanças, as quais refletem as transformações nas condições de vida da população e nos valores que informam a socialização das novas gerações em diversos espaços fora da escola: na família, na cidade, nos meios de comunicação, nos grupos pares, no trabalho (CAMPOS, 1999, p.127).

A pesquisadora nos alerta que essa nova perspectiva pode possibilitar uma maior integração acadêmica entre as áreas de formação de professores e de Educação Infantil, já que, até então, têm desenvolvido suas reflexões isoladamente.

Portanto, refletir sobre esta formação significa pensar nas demandas e desafios que as professoras enfrentam no cotidiano da sua prática. Conforme Silva (2013),

Dentre os aspectos mais relevantes para a implementação de políticas que incorporem os avanços dos conhecimentos científicos produzidos sobre a criança, a infância e a Educação Infantil no Brasil e no mundo, está a questão da formação dos (as) professores(as) para essa etapa da Educação Básica (SILVA, 2013, p.28).

Nessa direção, antes da promulgação da LDBEN nº9394/96, o Departamento de Políticas Educacionais da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, através da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), promoveu, em 1994, o “Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional da Educação Infantil”, o que subsidiou a análise de questões relevantes para a formulação de uma política de formação dos profissionais que atuavam nessa etapa da Educação Básica, delineando o perfil dos mesmos para atuar nessa área. As discussões foram sintetizadas em um relatório contendo as diretrizes e as recomendações consideradas necessárias para uma Educação Infantil de mais qualidade para as crianças brasileiras. Um dos aspectos discutidos foi o que se refere às peculiaridades das crianças nessa etapa da vida (à época, a faixa etária de 0 a 6 anos), devendo a Educação Infantil assumir duas funções imprescindíveis: o cuidado e a educação, complementando a ação da família. Nessa vertente, o profissional que exerce essa ação deve ser reconhecido com todos os seus direitos,

como: condições dignas de trabalho, plano de carreira, salário digno e formação continuada condizente com o papel de atuação. (BRASIL, 1994).

No Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 fica assegurada a formação específica, em nível de ensino superior, para todos/as os/as professores/as da Educação Básica, incluindo a licenciatura específica da área de atuação. Além disso, prevê a garantia em lei da elaboração de uma política nacional de formação dos/as profissionais da educação no prazo de um ano de vigência do PNE. A redação da meta 15, do atual PNE, ficou com o seguinte teor:

Meta15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam(BRASIL, 2014).

A formação específica de nível superior para as professoras da EI deve ser assegurada pelas universidades considerando que a atuação docente exige conhecimentos distintos das outras etapas da Educação Básica, pois essas profissionais vão cuidar e educar crianças pequenas e bebês em contextos coletivos.

No mesmo PNE, a Meta 16 prevê a formação continuada na área de atuação dos/das profissionais da Educação Básica, dando ênfase ao diálogo com a prática, com a seguinte redação: “[...] garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014).

Destaca-se que a formação continuada é um desafio atual da Educação Infantil, pois o que ainda se constata, na maioria das redes públicas de educação, é a realização de “cursos de capacitação” descontínuos e movidos pelos modismos educacionais vendidos por empresas que sustentam o comércio educacional. Freitas (2016) esclarece que as parcerias público-privadas não são uma invenção brasileira e que países como Estados Unidos e Chile, que têm passado por essas experiências, não estão melhorando a qualidade na educação por conta dessas ideias e práticas. Ressalta também, que essa “indústria educacional” passa por empresas que produzem materiais e treinam professores através de uma formação

praticista. Trata-se, segundo o autor, de um mercado lucrativo e crescente no cenário brasileiro.

A formação continuada vem sendo defendida contrariamente a esses modelos de capacitação que se caracterizam pelo desenvolvimento de atividades esporádicas, desvinculadas dos fazeres docentes, impostas aos/às professores/as. Nessa direção DINIZ-PEREIRA (2015, p.147) nos aponta que,

[...] enquanto não se romper com a lógica que se baseia exclusivamente na realização de cursos de atualização, “reciclagem”, capacitação, entre outros, o impacto dessa formação sobre a escola e/ou a sala de aula, provavelmente, não será bastante significativa.

As pesquisas na área e as discussões se voltam para a necessidade de uma formação que dialogue com a prática dos/as professores/as e que considere os saberes docentes. Conforme Dalberg, Moss e Pence (1999), a profissional da Educação Infantil deverá ser “construtora de conhecimento e cultura, tanto das crianças como de si mesmo”, percebendo-se como sujeito que “[...] mobiliza competências de construção de significado das crianças, oferecendo-se como um recurso ao qual elas podem e querem recorrer, organizando o espaço, os materiais e as situações para proporcionar novas oportunidades de escolhas para a aprendizagem”(DALBERG, MOSS E PENCE, 1999, p. 112).

Nesse sentido, o trabalho com as crianças de 0 a 5 anos em instituições de Educação Infantil exige compartilhar as ações de cuidar e educar com as famílias, o que torna o trabalho específico, exigindo das profissionais conhecimentos “[...] sobre a criança e seu meio, sobre a sociedade, sobre o papel das interações entre adultos e crianças, entre as crianças e entre estas e o ambiente natural e social, para o seu bem-estar, desenvolvimento e participação na cultura” (SILVA, 2013, p.33).

De modo geral, a formação das profissionais para o trabalho com bebês e crianças bem pequenas vem caminhando a passos mais lentos do que a formação para o trabalho com as crianças de 4 e 5 anos. Considera-se que a própria história da Educação Infantil esclarece esse fato, pois a presença de professoras com formação específica para a docência nas creches torna-se obrigatória somente a partir da legislação educacional atual e tem encontrado maior dificuldade de reconhecimento político e social de sua importância. As profissionais que

trabalhavam com as crianças de 0 a 3 anos, em creches, em geral, provinham das áreas da saúde e assistência social, sem exigência de formação, e para os Jardins de Infância, que atendiam crianças de 4 a 6 anos, a profissional era professora, normalmente formada no “curso de magistério – secundário (VIEIRA, 1999; CAMPOS, FULLGRAF, WIGGERS, 2006), embora também nesse caso a legislação anterior fosse omissa.

É notório que na educação das crianças pequenas em instituições educativas, as relações culturais, sociais e familiares têm uma dimensão muito significativa no ato pedagógico. Enquanto o Ensino Fundamental prioriza o “ensino”, um “resultado escolar”, a Educação Infantil prioriza as garantias do bem estar da criança, isto é, as “relações educativas”, valorizando a segurança, a expressão, a brincadeira, o afeto, a socialização, a fantasia. “[...] estão em jogo na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir” (ROCHA, 2001, p.32). Sendo assim, a tarefa das instituições da Educação Infantil não se limita ao domínio de conhecimentos, pois estas têm o papel de assumir funções de socialização relativas tanto à educação como ao cuidado, tendo como foco as relações educativas.

Rocha (2001) nos ajuda a refletir sobre a formação das professoras nesse contexto, pois, não sendo objetivo da Educação Infantil ensinar conteúdos, e considerando a diversidade de experiências necessárias para apoiar o desenvolvimento das crianças, quais domínios devem estar presentes na formação das profissionais para esta etapa da educação básica? Como pensar em uma pedagogia da infância que tenha como objeto de preocupação a própria criança?

A diversidade das situações educativas que emergem no contexto da Educação Infantil tem direcionado para a reflexão sobre a necessidade de uma formação que contemple as especificidades da educação nessa fase da vida. Sobre isto, Rocha (1999) assinala que o trabalho com a criança pequena implica uma multiplicidade de aspectos, saberes e experiências específicas que evidenciam a importância de enfatizar quais domínios devem ser contemplados na formação dessas profissionais.

Nessa perspectiva, com as mudanças nas formas de conceber e pensar a educação da criança pequena torna-se necessário repensar e reavaliar os rumos

que a formação das professoras tem assumido nos últimos anos. Há de se refletir também sobre as perspectivas de mudança dentro desse contexto de constantes transformações em que as crianças estão inseridas.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO SISTEMA PÚBLICO DE MONTES CLAROS/MG

Este capítulo tem por objetivo apresentar a organização, o atendimento às crianças e o quadro das profissionais - professoras, supervisoras e auxiliares - que atuam na Educação Infantil pública de Montes Claros/MG para a compreensão do contexto em que as ações de formação continuada destinadas às docentes acontecem.

Inicialmente apresentam-se informações sobre a localização geográfica, aspectos socioeconômicos e educacionais de Montes Claros visando contextualizá-lo nesta pesquisa.

3.1 Situando o município de Montes Claros/MG

Situado na Bacia do Alto Médio São Francisco, ao norte do Estado de Minas Gerais, Montes Claros é o sexto maior município do Estado com população residente, estimada pelo IBGE em Julho de 2017 de 402.027 habitantes. (MONTES CLAROS, 29/05/2018).

Classificado como o segundo maior entroncamento rodoviário do país, Montes Claros é considerado elo entre grandes centros, devido a sua localização geográfica e ao crescimento do sistema viário: Belo Horizonte, 417 km; Rio de Janeiro, 852 km; São Paulo, 1.003 km; Salvador, 990 km; Brasília, 698 km; e Vitória, 957 km. (MONTES CLAROS, 2015b).

Considerada polo de desenvolvimento da região norte do estado, exerce notória influência sobre as demais cidades da região e do sul da Bahia. Desempenha um importante papel como centro urbano comercial, industrial e de prestação de serviços. (MONTES CLAROS, 29/05/2018).

A economia, originalmente voltada para a agricultura e pecuária, sofreu transformações a partir dos incentivos fiscais e financeiros concedidos pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Estes fizeram com que grandes indústrias do contexto nacional e internacional se estabelecessem no município, a exemplo do que fizeram as empresas Coteminas, Elster Medição de Água S.A, Lafarge, Nestlé, Novo Nordisk e Vallée S.A (MONTES CLAROS, 29/05/2018).

Encontra-se entre as cidades com melhor IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal⁷– do Brasil, o município foi avaliado com índice 0,77 (IBGE, 2010). De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (Atlas do Brasil, 2013), entre 2000 e 2010 o componente que mais desenvolveu em termos absolutos foi a Educação – com crescimento de 0,189.

Na cidade estão instalados importantes centros universitários e faculdades, a sede da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), o campus da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Conta, ainda, com um vasto número de instituições na rede privada de ensino, o que caracteriza como cidade polo universitário do Norte de Minas Gerais. O segmento educacional instalado no município tem contribuído para o fornecimento de mão-de-obra especializada, influenciando de forma positiva o desempenho do município nos indicadores relacionados à educação e trabalho. (MONTES CLAROS, 29/05/2018).

3.2 Organização e atendimento à Educação Infantil

O Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros foi instituído através da Lei n. 3.885, de 20 de dezembro de 2007, e compreende os seguintes órgãos e instituições: Secretaria Municipal de Educação (SME), como órgão executivo das políticas de Educação Básica; Conselho Municipal de Educação (CME), como órgão normativo, consultivo, deliberativo, mobilizador e de controle social no âmbito da Política Municipal de Educação; Instituições de Educação Infantil (IEI) e de Ensino Fundamental (EF) mantidas e administradas pelo governo municipal; Instituições de Educação Infantil mantidas e administradas pela iniciativa privada (MONTES CLAROS, 2007).

A institucionalização do Sistema Municipal de Ensino traz consigo demandas e exigências para a organização do ensino, ficando sob a responsabilidade da administração municipal o credenciamento, autorização e supervisão de todas as instituições públicas municipais e particulares de Educação

⁷O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal leva em conta três componentes: expectativa de vida ao nascer, educação e renda per capita. Fonte: IBGE @Cidades, 2010.

Infantil, além da criação de ações públicas efetivas em defesa da criança e da qualidade do ensino destinado a essa etapa da Educação Básica.

No que se refere à organização e ao atendimento da Educação Infantil no município de Montes Claros, estudos realizados por Lages (2012) descrevem que em 1999 ocorreu a criação da Divisão de Educação Infantil (DEI), ligada à Secretaria Municipal de Educação (SME), composta por duas seções, uma de Creche e outra de Pré-Escola⁸. A criação da DEI repercutiu significativamente na organização do trabalho da Educação Infantil no município. Introduziram-se mudanças como a criação do cargo de diretor para as Instituições de Educação Infantil (IEI), a expansão do acompanhamento pedagógico a todas as instituições através do serviço de supervisão pedagógica, a estruturação de projetos ligados à formação continuada das profissionais (LAGES, 2012).

O referido estudo nos afirma que, nesse mesmo ano de 1999, todas as creches municipais passaram a ser denominadas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) e que a mudança de terminologia estava relacionada às tentativas de “[...] imprimir um trabalho nas creches que incorporasse o aspecto pedagógico” (LAGES, 2012, 90). Levando em consideração o legado que a terminologia creche vem trazendo ao longo da sua história, como espaço que envolvia mais atividade de cuidado do que educação, a mudança do termo poderia contribuir com a visão de aglutinação dessas duas ações: educar e cuidar (LAGES, 2012).

Conforme Lages (2012), a partir de 2002, ainda subordinada ao Sistema Estadual de Ensino, a SME de Montes Claros recebeu orientações da 12ª Superintendência Regional de Ensino para que a UMEI passasse a ser nomeada como Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI). Tal terminologia vigora até os dias atuais. “A legislação (Resolução nº443, de 29 de maio de 2011, do CEE/MG) determinava que a instituição que oferecesse a educação de crianças de 0 a 6 anos passaria a ser denominada Centro de Educação Infantil” (LAGES, 2012, p.90).

Conforme dados contidos no Plano Decenal de Educação de Montes Claros (PDE/MOC) 2015-2025, no ano de 2012, o número de crianças nascidas vivas, no município, que se encontravam com idades entre 0 e 3 anos, era de 17.249 e o atendimento pelo Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros era de 4.696

⁸ LDB9 nº 9394/96, art.30 – A Educação Infantil será oferecida em: I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade; II- pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5(cinco)anos de idade.

crianças nessa faixa etária. Nesse sentido, o número de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos não atendida no município era de 12.553, ou seja, aproximadamente 70% (setenta por cento) (MONTES CLAROS, 2015b).

Além disso, o Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros, atende somente crianças na faixa etária de 1 ano e 7 meses a 5 anos de idade. Ou seja, as crianças de 0 a 1 ano e 6 meses, estão fora da escola. Montes Claros tem o desafio de ampliação das matrículas em creches, o que requer investimento em construções de CEMEI, recursos humanos e materiais, infraestrutura, equipamentos, maquinários, materiais de consumo e capital (MONTES CLAROS, 2015b).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os dados de 2015 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mostram que a frequência de crianças brasileiras de 4 a 5 anos na pré-escola estava em 84,3% e, no caso das crianças com menos de 4 anos, apenas 25,6% estavam frequentando creches. Esses dados apontam que o desafio para o atendimento às crianças nas creches é também desafio da política educacional brasileira e não apenas do município de Montes Claros.

O desafio do município em ampliar o atendimento às crianças em idade para frequentar a EI, é ainda maior em creches (0 a 3 anos), uma vez que deverá abranger a faixa etária de 0 a 1 ano e 6 meses, ainda não atendida. Essa realidade tem provocado nos gestores esforços que ainda são insuficientes para suprir a falta de prédios e dar estrutura adequada para o atendimento das crianças pequenas e bebês em creches. Para iniciar o atendimento a essa demanda não contemplada nas creches municipais de Montes Claros, em setembro de 2015 a SME implementou um projeto piloto no CEMEI São Francisco de Assis, localizado em um bairro periférico da cidade. No ano de 2017 a instituição atendeu 68 (sessenta e oito) bebês e crianças pequenas, na faixa etária de 1 a 3 anos, em tempo integral⁹ (Entrevista concedida pela supervisora pedagógica do CEMEI para esse estudo em 11/07/2017).

Conforme dados do PDE/MOC 2015-2025, para que o atendimento às crianças de 4 e 5 anos seja universalizado no município torna-se imprescindível a

⁹ Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para EI no artigo 5º, §6º é considerada EI em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

construção de aproximadamente 11 (onze) prédios, que desde o ano de 2009 foram aprovados para construção através do Programa Proinfância¹⁰ do Ministério da Educação (MEC). O Município de Montes Claros foi contemplado com recursos desse programa em 2012, os quais até o ano de 2015 se encontravam aplicados em caderneta de poupança, conforme dados do PDE/MOC elaborado em 2015. E para o atendimento de 50% (cinquenta por cento) das crianças de 0 a 3 anos fora da creche o município precisaria de mais que o dobro das construções previstas para o atendimento de 4 e 5 anos (MONTES CLAROS, 2015b).

Nesse sentido, são necessárias ações que contribuam com o atendimento das crianças em creches, considerando que nos últimos anos o município, sem a estrutura adequada para atender toda a faixa etária destinada a EI, tem dado prioridade ao atendimento às crianças de 4 a 5 anos.

O mesmo documento nos aponta que, no ano de 2015, as instituições públicas municipais atendiam crianças na faixa etária de 1 ano e 7 meses a 5 anos de idade, perfazendo o total de 10.381 (dez mil, trezentos e oitenta e um) atendidas, em turmas assim designadas: Maternal I, Maternal II, 1º Período e 2º Período¹¹. As crianças estavam distribuídas em 80 instituições, sendo 26 rurais e 54 urbanas. Esse atendimento acontecia nos seguintes tipos de instituições: CEMEIs (urbanas e rurais), Centros de Convivência¹², escolas conveniadas, escolas urbanas e escolas rurais (núcleo e de pequeno porte). O maior atendimento acontecia em CEMEIs, que perfazia o total de 40 unidades, sendo apenas uma na zona rural (MONTES CLAROS, 2015b).

Conforme dados obtidos na SME para esta pesquisa, em 2016 o atendimento permanece em CEMEIs, escolas públicas (rurais e urbanas) e escolas conveniadas. O município desativou os Centros de Convivência, transformando esses espaços em CEMEIs. O Quadro 2, abaixo, sintetiza as instituições que fazem

¹⁰ Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública.

¹¹O maternal I refere-se ao atendimento às crianças de 2 anos; o Maternal II crianças de 3 anos; o 1º Período 4 anos e o 2º Período 5 anos; com corte etário até 30/06.

¹²O Centro de Convivência era uma instituição criada pela Associação de Promoção e Ação Social (APAS), entidade não governamental, sem fins lucrativos, sediada na prefeitura do município. A APAS, coordenada pela primeira-dama, desenvolvia projetos sociais. No Centro de Convivência havia a integração de atividades educacionais (creche e pré-escola) e sociais por meio de projetos e programas.

o atendimento, quantificando as professoras atuantes e o número de crianças matriculadas no ano de 2016.

QUADRO 2

Atendimento às crianças da Educação Infantil nas instituições públicas municipais no ano de 2016

Instituições	Quantitativo de instituições	Professoras atuantes	Crianças matriculadas
CEMEIs (zona urbana)	42	474	9.388
CEMEI (zona rural)	01	09	188
Escolas urbanas	04	34	698
Escolas conveniadas	10	59	1.123
Escolas Núcleo (zona rural)	10	20	229
Escolas do Campo de Pequeno Porte (zona rural)	17	34	172
Total	84	630	11.798

Fonte: Dados obtidos na SME, junho/2016 (MONTES CLAROS, 2016c).

Diante do exposto, observa-se que a maior referência do atendimento à Educação Infantil no município são as instituições designadas Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), que atendem crianças de 1 ano e 7 meses a 5 anos (creche e pré-escola), com apenas um CEMEI, projeto piloto, com atendimento a partir de 1 ano.

Para melhor compreensão do atendimento atual à EI pública no município, descreve-se nas seções posteriores a organização de cada tipo de espaço institucional constante do Quadro 2.

3.2.1 Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI)

Os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) são instituições que atendem crianças de 1 ano e 7 meses a 5 anos, distribuídos em diversas localidades da cidade de Montes Claros, em tempo parcial (das 7h às 11h15 ou das

13h às 17h15) e alguns com turmas em atendimento integral (das 7h às 17h). Na zona rural existe um CEMEI, numa localidade próxima a cidade, a 20 km, designada “Nova Esperança”.

Conforme dados coletados para este estudo, no município apenas um CEMEI atende bebês a partir de 1 (um) ano de idade. Esse é um trabalho-piloto, com atendimento integral, iniciado em setembro de 2015.

Considerando os dados do ano de 2015, descritos no PDE/MOC, dos 40 (quarenta) Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) urbanos, 15 (quinze) funcionam em prédios próprios necessitando de pequenas reformas e 25 em prédios alugados e/ou cedidos, ou seja, 60% dessas instituições urbanas não funcionam em prédio próprio (MONTES CLAROS, 2015b).

Em 2016 permanecem os mesmos CEMEIs, com mais 03 (três) instituições que pertenciam à APAS, os Centros de Convivência, que foram transformados em CEMEIs, perfazendo um total de 43 (quarenta e três) Centros Municipais de Educação Infantil.

Conforme o Quadro 2, do total de 11.798 crianças atendidas, 81% estão nos CEMEIs. Pelos números descritos no Quadro 3, abaixo, 63% do atendimento é destinado às crianças do 1º e 2º Períodos (4 e 5 anos) - pré-escola e 37% das crianças que frequentam a creche.

Os gestores municipais justificam que o atendimento à faixa etária de 4 e 5 anos, obrigatória por lei a partir de 2016, contribui para um melhor desempenho escolar dessas crianças no Ensino Fundamental, o que sinaliza a preocupação da gestão com a preparação das crianças para a etapa posterior à Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) definem que a função social de creches e pré-escolas envolve a articulação de situações de cuidados e educação assegurando o pleno desenvolvimento das crianças e não a preparação dessas para a escolarização futura.

QUADRO 3
Crianças atendidas nos CEMEIS no ano de 2016

Educação Infantil	Nº de crianças / Creche		Nº de crianças / Pré-escola	
	Maternal I (2 anos)	Maternal II (3 anos)	1º Período (4 anos)	2º Período (5 anos)
Zona urbana	1063	2466	2869	3031
Zona rural	30	41	57	60
Total por período	1093	2466	2926	3091
Total	3559		6017	
Total geral: 9.576				

Fonte: Dados obtidos na SME, junho/2016 (MONTES CLAROS, 2016c).

Nota: Idade com corte etário até 30/06.

Além desse atendimento nos CEMEIs, algumas escolas municipais urbanas atendem parte da demanda que deveria estar nesses espaços específicos à Educação Infantil, conforme se descreve na seção a seguir.

3.2.2 Escolas urbanas

As escolas municipais de Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), autorizadas pela SME, atendem também, crianças da Educação Infantil, tendo como prioridade a faixa etária compreendida pela obrigatoriedade, que é de 4 e 5 anos. Essa medida foi adotada para acolher aquelas crianças que não encontraram vagas nos CEMEIs ou nas instituições próximas de suas casas. Conforme dados da SME, o município atende as crianças em quatro escolas, sendo elas: Escola Municipal (E.M.) Geraldo Pereira de Souza, E.M. Celestino Salgado, E.M. Aurora Monteiro e E.M. Sônia Quadros. A última escola citada funciona no centro da cidade e atende atualmente o EF dos anos iniciais. Atendia também crianças do maternal I e II (2 a 3 anos) no ano de 2016, estas foram transferidas para um CEMEI próximo a partir de 2017.

O Quadro 4 apresenta as escolas e o número de crianças atendidas nesses espaços no ano de 2016.

QUADRO 4
Crianças atendidas nas Escolas urbanas municipais no ano de 2016

Escola	Creche		Pré-escola	
	Maternal I (2 anos)	Maternal II (3 anos)	1º Período (4 anos)	2º Período (5 anos)
Escola Municipal Aurora Monteiro	–	40	38	49
Escola Municipal Celestino Pereira Salgado	–	–	35	46
Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza	–	–	22	36
Escola Municipal Sônia Quadros	136	140	103	53
Total	136	180	198	184
Total geral: 698				

Fonte: Dados obtidos na SME, junho/2016 (MONTES CLAROS, 2016c)

O fato das escolas municipais não terem estrutura adequada ao atendimento de crianças tão pequenas, isto é, um espaço específico, faz com que as crianças maiores, na faixa etária de 4 e 5 anos (Pré-escola) tenham prioridade de frequentá-las, embora duas delas acolham crianças de 3 anos. Ainda que sejam crianças maiores, no que se refere ao espaço adequado às necessidades infantis, como parquinho, área livre, convivência mais interativa com colegas da sua idade, essa estrutura não condiz com as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), no art.8º. Essas definem que as propostas pedagógicas destinadas às crianças deverão garantir condições para o trabalho coletivo, com organização de materiais e espaços que assegurem os deslocamentos na instituição, assim como o direito à brincadeira e a interação com outras crianças da sua faixa etária.

Ao relatar as vantagens e desvantagens das crianças da EI estarem frequentando o espaço de uma escola do EF e não em um CEMEI, a supervisora pedagógica destaca tanto aspectos da estrutura física da escola, quanto aqueles relacionados ao desenvolvimento das crianças:

[...] O que acho positivo da escola é que os meninos que estão na EI, pelo que observamos ao longo dos anos, criam uma autonomia maior. Como a escola é muito grande, e não temos monitor para assessorar esses meninos, eles dão recados, vão à secretaria, vão sozinhos ao banheiro. Eles deslocam, criam essa autonomia muito mais rápido do que os meninos que ficam num CEMEI que tem um número reduzido de turmas. Quando recebemos os alunos, a gente vê que eles ainda estão muito apegados àquele espaço menor, acham a escola muito grande. Aos poucos eles vão se soltando, isto é um ponto positivo. O negativo é, como é uma escola de EF só tem uma sala que é exclusiva da EI (essa com 18 alunos), as outras dividem com a turma da manhã, que é do 6º ano, então se tira o mobiliário que não é adequado para o menino de 1º período, coloca mesinha pequena e troca todos os dias. E aí, não tem como fazer um cantinho, os cantinhos ficam todos dentro do armário. Você tira, monta, desmonta, o trabalho é esse. Eles não têm um parquinho, pois o que tínhamos foi roubado, e ganhamos apenas esses escorregadores, jacarés, e a gente também não pode deixar porque os meninos maiores sobem, quebram. É um trabalho que a gente tem que ter, pois tudo isso é guardado. Temos uma biblioteca, e nessa biblioteca a gente trabalha com vídeos, com os brinquedos e com os livros. E eles utilizam o laboratório de informática que já é uma vantagem. (Entrevista concedida pela supervisora da escola para esta pesquisa em 12/07/2017).

Observa-se que há um reconhecimento, por parte da supervisora, da inadequação das instalações, o que acaba por gerar tarefas diárias de rodízio do mobiliário e outros materiais de uso das crianças. Ela observa também que, justamente em razão dos maiores desafios, as crianças adquirem competências que favorecem sua autonomia.

Outro espaço urbano para atendimento à EI no município acontece nas Escolas conveniadas que será descrito a seguir.

3.2.3 Escolas conveniadas

O convênio é uma estratégia adotada por muitos municípios para garantir a oferta e expansão da Educação Infantil. Tal estratégia pressupõe que as duas partes, poder público e entidade privada sem fins lucrativos¹³, possuam interesses

¹³ Segundo o documento oficial do MEC com orientações sobre convênios, as instituições privadas sem fins lucrativos podem ser assim designadas:

“• instituições comunitárias: são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade (LDB, art. 20, inciso II);

comuns no atendimento educacional à criança e prestam mútua colaboração para atingir seus objetivos.

Conforme pesquisa realizada por Lages (2012), “os primeiros convênios estabelecidos entre a prefeitura de Montes Claros e as creches filantrópicas, religiosas ou confessionais através da SME, ocorreram no início da década de 1990” (LAGES, 2012, p.97).

Ao firmar o convênio, o conveniado recebe recursos financeiros destinados à utilização pré-estabelecida. Tal recurso não perde a natureza de dinheiro público, só podendo ser utilizado para os fins previstos no convênio. Por essa razão, a entidade está obrigada a prestar contas de sua utilização conforme termo de fomento celebrado entre o município, por intermédio da SME, e a instituição conveniada.

Além do amparo financeiro, essas instituições buscam integrar-se ao município visando orientações e formação para o desenvolvimento do trabalho. O convênio no município iniciou-se apenas com a cessão de professores municipais para as instituições conveniadas. Posteriormente, implantaram-se o fornecimento de merenda escolar e orientações pedagógicas através da designação de serviço de supervisão escolar com inserção das profissionais nas formações continuadas oferecidas pelo município (LAGES, 2012).

Conforme o atual PDE/MOC (2015 - 2025), em 2015 as instituições conveniadas, eram 09 (nove) e possuíam prédio próprio, recebiam recursos do município para funcionarem, como: “contratação de professores, serventes de zeladoria e auxiliares de docência; fornecimento de materiais didático-pedagógicos para os alunos; fornecimento de merenda escolar” (MONTES CLAROS, 2015b, p.37).

Nos dados de 2016 coletados para esta pesquisa, o número de instituições conveniadas ao município para atender a Educação Infantil chegou a 10 (dez), perfazendo um total de 1.123 (um mil, cento e vinte três) crianças atendidas em creche e pré-escola, conforme Quadro 5.

-
- instituições confessionais: são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem à orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior (LDB, art. 20, inciso III);
 - instituições filantrópicas: são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, de direito privado, e possuem o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (Cebas).” (BRASIL, 2009)

QUADRO 5

Crianças atendidas nas escolas conveniadas ao município de Montes Claros /2016

CRECHE		PRÉ-ESCOLA	
Maternal I (2 anos)	Maternal II (3 anos)	1º Período (4 anos)	2º Período (5 anos)
77	315	364	367
Total: 1.123			

Fonte: Dados obtidos na SME, junho/2016 (MONTES CLAROS, 2016c).

Lages (2012) revela em seus estudos que o atendimento através das escolas conveniadas torna-se expressivo na década de 1990, sofrendo uma queda nos anos subsequentes. Esse fato é percebido com clareza nos dados do Quadro 6 organizado para este trabalho.

QUADRO 6

Atendimento à Educação Infantil nas escolas conveniadas (1995 – 2005)

Ano	Nº de Escolas conveniadas	Nº de crianças
1995	18	2.768
1997	17	3.614
2002	18	2.070
2005	10	1.686

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados apresentados por Lages em sua pesquisa (Lages, 2012, p.98).

Na pesquisa realizada por Lages (2012), ao analisar os convênios, percebe-se as mudanças de algumas cláusulas, no decorrer dos anos e das administrações. Constatou-se que em relação às cláusulas contidas no convênio em 2005, o repasse dos recursos financeiros não ocorreu no período seguinte a sua continuidade, tendo o convênio sido reformulado. O convênio 003/2006, realizado entre a Prefeitura de Montes Claros e as Instituições de Educação Infantil, estabelece como competência do município oferecer atividades de formação continuada, orientação pedagógica e supervisão com vistas ao aperfeiçoamento das profissionais atuantes nas instituições conveniadas (LAGES, 2012).

Foi destacado na mesma pesquisa a preocupação do Sistema Municipal de Ensino, em algumas administrações, com o aspecto pedagógico das instituições conveniadas, evidenciando a presença da supervisão pedagógica nos estabelecimentos. Isso representou algo significativo, pois se percebe uma tentativa do município garantir a qualidade do trabalho pedagógico (LAGES, 2012).

A próxima seção tem o objetivo de apresentar o atendimento à EI que acontece nas escolas municipais rurais – núcleo e escolas de pequeno porte.

3.2.4 Escolas rurais

A Resolução 02/2008, do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara da Educação Básica (CEB), que estabelece diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica do Campo, define as populações rurais em suas diversas formas de produção em seu art.1º, como: “[...]agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros”. A Educação Infantil do campo inclui essa diversidade de povos que vivem nos territórios rurais do Brasil (BRASIL, 2008).

Contrapondo a marca histórica de educação rural presente em nosso país, a luta dos povos do campo conquista avanços legais através das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (2009), Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº01/2002) e Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução nº02 / 2008). Esses documentos preveem orientações e regulamentações destinadas à educação das crianças nas escolas do campo, de forma que possam ser reconhecidas como protagonistas da sua história e sujeitos do conhecimento.

No §3º do Art. 8 das DCNEI (BRASIL, 2009), estão explícitas indicações para as propostas pedagógicas das crianças do campo:

- I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

- III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Conforme paradigmas que embasam as Diretrizes Curriculares Nacionais para EI(2009) e as Diretrizes Operacionais e complementares da Educação Básica do Campo (2008).O art. 7º, § 2º, da Resolução nº02/2008 ressalta que,

a admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e as oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

Nessa direção, para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que atenda a realidade das crianças residentes em territórios rurais, as especificidades da educação do campo deverão ser objeto de constante estudo, nas formações - inicial e continuada - das professoras.

3.2.4.1 Escolas Núcleo

Esta seção não tem a pretensão de aprofundar a discussão sobre o processo de nucleação das escolas rurais, mas contextualizar as instituições designadas Escola Núcleo no município de Montes Claros/MG.

Em decorrência dos avanços das políticas neoliberais na década de 1990, muitos municípios optaram pelo processo de fechamento de várias escolas com turmas multisseriadas¹⁴, localizadas na zona rural, sob a justificativa de oferecer melhores condições educacionais. Esse processo designado nucleação expandiu-se pelo Brasil por se constituir, segundo argumentação de seus idealizadores, em uma alternativa viável, ao oferecer recursos humanos e físicos mais adequados ao ensino e aprendizagem (EULÁLIO, 2014).

¹⁴ As turmas multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

Através dos estudos realizados pela referida pesquisadora, em sua dissertação intitulada “As implicações do processo de nucleação das escolas rurais de Montes Claros/MG (1997-2013): contradições, desafios e perspectivas” percebe-se que a educação campesina no município de Montes Claros/MG, na década de 1990 sofreu uma série de reestruturações.

O processo de nucleação no município teve início em 1990, porém, só alcançou seu auge na administração 1997-2004. Nessa época a Rede Municipal era composta de 66 escolas de pequeno porte, que eram isoladas geograficamente e contava com turmas multisseriadas nas variadas comunidades, fazendas e vilas do município. [...] o fechamento e a nucleação de escolas rurais em comunidades que contam com um número reduzido de crianças em idade escolar foram considerados a solução mais econômica para os municípios brasileiros. As crianças, mesmo as pequenas, deixam sua comunidade e são transportadas para escola-polo, em estradas e transportes inadequados (EULÁLIO, 2014, p.80).

A pesquisa realizada por Eulálio (2014) nos leva a entender que os investimentos na melhoria da qualidade da educação no meio rural, através da nucleação, ainda têm muito a avançar no município, pois a maioria dos aspectos apresentados no estudo mostra que não resolve investimento no transporte escolar se não há investimento na melhoria das estradas. As famílias alegam distância das escolas e o longo tempo de permanência das crianças dentro do transporte escolar no trajeto, além dos riscos na estrada, seja porque os veículos são inseguros, seja porque as estradas são perigosas.

A resolução 02/2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, no art. 3º, define que “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. A SME justifica que, pela falta de estrutura e espaço específico à Educação Infantil nas comunidades rurais, essas crianças são atendidas nas Escolas Núcleo do Ensino Fundamental para não ficarem sem frequentar uma instituição educativa. A realidade ainda se encontra muito distante dos critérios definidos para a consolidação do direito à criança campesina à educação.

Outro aspecto, nos dados descritos por Eulálio (2014), que chama atenção sobre as consequências da nucleação das escolas refere-se ao distanciamento das famílias com a escola, não apenas físico, mas também afetivo.

As Escolas Núcleo em Montes Claros atendem o Ensino Fundamental e Educação Infantil na modalidade de Pré-escola. No ano de 2016 essas instituições atenderam 229 crianças (1º e 2º períodos – 4 e 5 anos), distribuídas em 10 escolas, conforme Quadro7 abaixo.

QUADRO 7

Crianças atendidas nas Escolas Núcleo (zona rural) de Montes Claros/ 2016

CRECHE		PRÉ-ESCOLA	
Maternal I (2 anos)	Maternal II (3 anos)	1º Período (4 anos)	2º Período (5 anos)
–	–	98	131
Total: 229			

Fonte: Dados obtidos na SME, junho/2016 (MONTES CLAROS, 2016c).

3.2.4.2 Escolas do Campo de Pequeno Porte

Além das Escolas Núcleo no meio rural, o município de Montes Claros mantém as Escolas do Campo de Pequeno Porte, que são instituições pequenas, mais distantes das Escolas Núcleo, com turmas multisseriadas e com número reduzido de alunos. A SME justifica que a oferta acontece dessa forma pelo fato de não existir número suficiente de crianças para a formação de turmas consideradas regulares, isto é, cada ano ou período em uma turma separada. O atendimento à Educação Infantil nessas unidades de ensino destina-se, prioritariamente, às crianças de 4 e 5 anos de idade (Pré-escola) e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino.

Conforme o Projeto Pedagógico das Escolas do Campo de Pequeno Porte (2016d), analisado para esse estudo, no primeiro semestre do ano de 2013, 696 alunos foram matriculados na EI e no EF. Entretanto, devido à nucleação de algumas escolas, esse número foi reduzido no segundo semestre para 467 alunos. O ano de 2014 iniciou com 476 alunos e findou com 486. Já em 2015 foram matriculados 482 alunos e o ano encerrou com 441 deles. Através destes dados,

observa-se uma rotatividade de alunos e uma oscilação no número das matrículas iniciais e finais. Dado justificado pelo setor responsável como ocorrência resultante do êxodo das famílias para outras regiões em busca de emprego e renda, uma vez que o campo, nos últimos anos, vem passando por dificuldades, tais como a escassez de chuvas. O fenômeno vem afetando diretamente a produção dos bens de subsistência nessas localidades. (MONTES CLAROS, 2016d).

No ano de 2016 as crianças da Educação Infantil foram atendidas conforme números descritos no Quadro 8, sendo que 96,5% desse atendimento da EI foi destinado às crianças da Pré-escola, 4 e 5 anos de idade. Esse dado retrata que a modalidade creche é praticamente inexistente nas instituições da zona rural de Montes Claros.

QUADRO 8

Crianças atendidas nas Escolas de Pequeno Porte de Montes Claros/ 2016

CRECHE		PRÉ-ESCOLA	
Maternal (2 anos)	Maternal II (3 anos)	1º Período (4 anos)	2º Período (5 anos)
02	04	72	94
Total: 172			

Fonte: Dados obtidos na SME, junho/2016 (MONTES CLAROS, 2016c).

Criar vagas no campo constitui um grande desafio nacional para a efetivação do direito à Educação Infantil das crianças brasileiras. Mas, junto com esse desafio, ainda outro maior precisa ser enfrentado: se as crianças do campo são invisíveis para as políticas públicas, se não há dados nem investimentos suficientes, que conhecimentos temos sobre suas comunidades e modos de vida? O que nos auxilia a pensar coletivamente uma Educação Infantil do campo? Que Educação Infantil desejam as comunidades rurais? Que práticas educativas são vividas no interior dessas comunidades? Como cuidam e educam seus filhos? Que atividades realizam? Como organizam suas vidas e seus cotidianos? Quais são suas necessidades e demandas? Quais são suas metas, seus anseios, seus sonhos? Estudos realizados nessa direção por Silva e Luz (2017) em dois municípios brasileiros da região sudeste (Minas Gerais e São Paulo) com famílias residentes em

áreas rurais evidenciam “o quanto ainda desconhecemos as crianças e famílias moradoras das áreas rurais de nosso país e o quanto o acesso ao direito à educação infantil já normatizado e reconhecido ainda é algo distante para boa parte desses sujeitos” (2017, p. 316).

No último ano da gestão municipal 2013-2016, as Escolas do Campo de Pequeno Porte estavam organizadas conforme o Quadro 9.

QUADRO 9

Atendimento nas Escolas do Campo de Pequeno Porte no ano de 2016

Nº	Escolas de Pequeno Porte	Atendimento
01	Escola Municipal Celme Borém	Atendem a Pré-escola em turmas separadas do Ensino Fundamental (EF).
02	Escola Municipal Elvira Alves Durães	
03	Escola Municipal Joaquim R. da Rocha	
04	Escola Municipal Santa Clara	
05	Escola Municipal Barão de Gorutuba	Atendem a Pré-escola nas turmas do Ensino Fundamental
06	Escola Benedito Maciel	
07	Escola Municipal Gregório R. de Andrade	
08	Escola Municipal Hildeberto de Freitas	
09	Escola Municipal José Alves Malheiro	
10	Escola Municipal Lourenço Sampaio	
11	Escola Municipal Manoel Ferreira	
12	Escola Municipal Professora Júlia Aguiar	
13	CEMEI Paulo Freire (anexo)	Atendem apenas a Pré-escola - crianças de 4 e 5 anos em uma mesma turma. Somente o CEMEI Paulo Freire atende creche (2 e 3 anos).
14	Pré-escolar Municipal Miralta	
15	Pré-escolar Municipal Santa Rosa de Lima	
16	Pré-escolar Municipal Aparecida do Mundo Novo	Atendem apenas a Pré-escola - crianças de 4 e 5 anos em turmas separadas.
17	Pré-escolar Municipal São Pedro da Garça	
18	Escola Municipal Camilo Ferreira	Atende apenas o EF.

Fonte: Dados coletados no Projeto Pedagógico das Escolas do Campo de Pequeno Porte e em entrevista com a encarregada de setor em 10/08/2017.

No ano de 2016, das 18 Escolas do Campo de Pequeno Porte do município, uma unidade atendia apenas ao Ensino Fundamental; cinco, exclusivamente à Educação Infantil e doze, à Educação Infantil – Pré-escola - e Ensino Fundamental, conforme estrutura descrita no Quadro 9.

Dentre as doze escolas destinadas à educação infantil, oito fazem o atendimento às crianças da Educação Infantil na mesma turma do Ensino Fundamental, ainda que as orientações legais para Educação do Campo proíbam esse procedimento. Conforme resolução 02/2008, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica do Campo, no artigo 3º, § 2º estabelece que, “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental”. Trata-se, pois, de um dos desafios da educação no município, de modo que os direitos das crianças residentes em áreas rurais sejam plenamente respeitados.

No que se refere aos recursos humanos, o Projeto Pedagógico destinado às Escolas do Campo de Pequeno Porte (2016), retrata que as 18 escolas contam com uma diretora, duas supervisoras, quatro professoras de Educação Física, três professoras de Artes, trinta e nove professoras regentes de turma, uma professora para apoio pedagógico, nove auxiliares de docência, vinte e seis serventes de zeladoria/cantineiras, uma supervisora pedagógica e duas analistas de educação que atuam na Secretaria Municipal de Educação (MONTES CLAROS, 2016d). Conforme informações da coordenadora responsável pela Educação Básica no município no ano de 2018 foram contratadas supervisoras ao invés de analistas, uma vez que estes não têm atribuições de atendimento ao pedagógico.

No que se refere à organização do processo pedagógico, o mesmo documento nos aponta que mensalmente as professoras se deslocam para a cidade de Montes Claros para os momentos de estudos e organização dos seus planejamentos com as supervisoras da SME que acompanham as escolas. Tais reuniões não acontecem semanalmente devido à dificuldade de locomoção de algumas professoras, pois muitas destas moram na zona rural, para facilitar o acesso ao espaço de trabalho. Esclarece, também, que tais encontros de formação e reuniões pedagógicas acontecem conforme orientações do calendário escolar. Um dado considerado relevante é que todas as professoras que atuam nas Escolas do

Campo de Pequeno Porte têm formação superior em Pedagogia (MONTES CLAROS, 2016d).

Assim, ainda há um longo caminho a percorrer para se ter uma Educação Infantil condizente com as necessidades da população campesina.

3.3 Profissionais que atuam na Educação Infantil pública de Montes Claros

No Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros os cargos que estão diretamente relacionados à lida com a criança e à organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil estão assim distribuídos: coordenadoria da EI que atua com uma equipe de pedagogas lotada na SME, diretora das instituições de Educação Infantil, supervisora pedagógica, professora da Educação Básica- PEB1, professora de Artes, professora de Educação Física, auxiliar de docência para as turmas do maternal e vice-diretora¹⁵. O Quadro10 apresenta o quantitativo dessas profissionais.

QUADRO 10

Profissionais que atuavam na Educação Infantil pública de Montes Claros /2016

Profissionais	Quantitativo
Equipe pedagógica SME	08
Diretora	66
Vice-diretora	06
Supervisora Pedagógica	89
Professora da Educação Infantil	630
Professora de Artes	44
Professora de Educação Física	66
Auxiliar de docência	242
Total	1151

Fonte: Dados obtidos na SME, junho/2016 (MONTES CLAROS, 2016c).

Nota: O quantitativo de auxiliares refere-se apenas aquelas que atendem as turmas (Maternal I e II), não constando aqui aquelas que atendem as crianças com deficiência.

¹⁵ Conforme esclarecimento da coordenadora da Educação Infantil, as instituições tiveram vice diretora na administração 2013-2016, mas apenas aquelas com número maior de crianças. Reforça que não existe no município nenhuma lei que ampara essa função. Na atual administração 2017-2020 essa função já não mais existe.

O órgão central, a Secretaria Municipal de Educação, conta com uma Divisão de Educação Infantil composta por uma equipe de oito pedagogas que acompanha e orienta as diretoras e supervisoras que atuam nas instituições. Esse grupo de profissionais, concursados, que atua na SME, tem a função de orientar o trabalho pedagógico a ser desempenhado nas diversas instituições, além de orientar o desenvolvimento das atividades de formação continuada das professoras, uma vez que é também da competência da diretora e da supervisora. As orientações e momentos de estudos acontecem mensalmente, além das visitas, definidas previamente pela Divisão de Educação Infantil/SME.

Para o acompanhamento do processo administrativo e pedagógico no interior das instituições, há a diretora e a supervisora. Algumas instituições, como atendem um número maior de crianças, têm o direito a uma vice-diretora para dar suporte à diretora.

Nos subitens abaixo são descritos aspectos sobre os cargos que atuam diretamente com o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil, que são as supervisoras, as professoras das turmas, as professoras de Artes, as professoras de Educação Física e as auxiliares de docência.

3.3.1 Supervisora Pedagógica

A lei 2.850, de 06 de julho de 2000, que define o quadro de pessoal das unidades municipais de educação, determina que a assistência pedagógica às instituições com até cinco turmas será através da supervisão itinerante e, àquelas que têm de 5 a 12 turmas, reserva o direito a uma supervisora na instituição. A cada doze turmas, a instituição tem o direito de mais uma supervisora (MONTES CLAROS, 2000). O Quadro 11 especifica o número de supervisoras que atendem as instituições onde as crianças da EI estão matriculadas.

QUADRO 11

Supervisoras que acompanhavam a EI pública municipal no ano de 2016

CEMEI urbana	CEMEI rural	Escola urbana	Escola Conveniada	Escola Núcleo	Escola do Campo Pequeno Porte
63	01	05	08	10	02

Fonte: Dados obtidos na SME, junho/2016 (MONTES CLAROS, 2016c).

No contexto da instituição, cabe à supervisora pedagógica o papel de coordenar o Projeto Pedagógico da Escola e atuar junto ao grupo de professoras. Conforme a coordenadora da EI, a supervisora desempenha o papel de articuladora, orientadora e implementadora de ações que visam proporcionar condições favoráveis ao trabalho das professoras com as crianças.

O Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério do Município de Montes Claros em seu art. 105 define as atribuições da supervisora:

- I – Coordenar o planejamento e implementação do projeto político pedagógico na escola, tendo em vista as diretrizes definidas no plano de desenvolvimento da escola.
- II – Coordenar o programa de capacitação do pessoal da escola.
- III – Realizar a orientação dos alunos, articulando o envolvimento da família no processo educativo. (MONTES CLAROS, 2003).

Como nos relata a coordenadora da EI no município, a gestão do Projeto Político-Pedagógico das instituições de EI é feita pela comunidade escolar (diretora, supervisora, professora, pais, enfim, todos que compõem o corpo da escola), mas a supervisora em suas atribuições desempenha um papel imprescindível nessa ação.

3.3.2 Professora da Educação Infantil

Tendo como base, para este estudo, o quantitativo de professoras que atuavam na Educação Infantil pública de Montes Claros em 2016, nas diversas instituições, 38% exercia suas funções em creches e 62% na pré-escola. Fica evidente que a maioria dessas profissionais, 76%, encontrava-se nos CEMEIs urbano, maior referência de atendimento à criança no município pesquisado, conforme números descritos no Quadro 12.

QUADRO 12

Professoras que atuavam na EI pública de Montes Claros no ano de 2016

EDUCAÇÃO INFANTIL Instituições	CRECHE		PRÉ-ESCOLA		Total de professoras por instituição
	Maternal I (2 anos)	Maternal II (3 anos)	1º Período (4 anos)	2º Período (5 anos)	
CEMEI (urbana)	64	132	138	140	474
CEMEI (rural)	01	02	03	03	09
Escola urbana	08	09	08	09	34
Escola conveniada	06	18	17	18	59
Escola Núcleo	–	–	10	10	20
Escola do Campo de Pequeno Porte	01	01	15	17	34
Total de professoras por maternais ou períodos	80	162	191	197	630
Total de professoras	242		388		

Fonte: Dados obtidos na SME, junho/2016 (MONTES CLAROS, 2016c).

De acordo com estudos realizados por Lages (2012), em Montes Claros, até 2008, havia diferenciação entre os cargos e os salários da Professora de Educação Infantil e do/a Professor/a de Ensino Fundamental. A unificação da carreira desses dois profissionais ocorreu a partir de 2009 quando passaram a serem denominados “Professor de Educação Básica dos anos iniciais I – PEB I”.

O PEB I corresponde aos/às professores/as com formação em Pedagogia e Normal Superior para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; o PEB II, aos/às professores/as com formação específica nas licenciaturas, para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental. Os pisos salariais do PEB I e PEB II também foram unificados. (LAGES, 2012).

O atual (2016) salário básico do PEB I e PEB II que atuam no município de Montes Claros é 2.055,87 (dois mil, cinquenta cinco reais e oitenta sete centavos). Incide sobre o seu vencimento básico as seguintes gratificações: auxílio

ao pó de giz ¹⁶ (10%) (MONTES CLAROS, 2006); atuação em turmas de alfabetização (10%), Educação Especial (5%) e atuação em turmas de Educação de Jovens e Adultos (5%) (MONTES CLAROS, 2003, art.126).

Como nos afirma Lages (2012), em Montes Claros, a unificação das carreiras das professoras representou um passo importante para a categoria que atua na educação pública municipal. Importante salientar que apesar das vantagens propiciadas com essa unificação, Lages (2012) nos alerta em sua pesquisa que a vinda de professores(as) do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, tem trazido implicações para o trabalho pedagógico.

Alguns professores, apesar de muito experientes no trabalho com alunos do Ensino Fundamental, encontram dificuldades para trabalhar com as crianças menores, para oferecer uma rotina adequada ao aluno da Educação Infantil. Esses profissionais estariam no final da carreira, iniciando um processo de formação para o trabalho na Educação Infantil, o que se constitui um desafio para alguns deles. (LAGES, 2012, p.117).

O ingresso da professora para atuação na Educação Infantil tem acontecido por concurso público de provas e títulos, com formação em licenciatura – graduação plena. O edital 01/2009 do último concurso para provimento de cargos efetivos do Quadro de Pessoal da Educação, exigia a graduação em Normal Superior ou Pedagogia para o cargo de Professor/a de Educação Básica dos anos iniciais – PEB1, com jornada de trabalho de 25 horas/semanais (MONTES CLAROS, 2009).

A carreira dos/as profissionais da educação tem como referência o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério do Município de Montes Claros, sancionado pela Lei n.3.176 de 23 de dezembro de 2003 (MONTES CLAROS, 2003). Esse documento vem sendo analisado e discutido pelas profissionais da educação há várias administrações, pois consideram esta lei carente de modificações e atualizações que poderão trazer avanços na carreira e no salário dos/as profissionais da educação inseridos no município.

¹⁶ Gratificação mensal concedida ao professor que estiver em efetivo exercício da docência de turmas ou de aulas. Está instituída por lei e corresponde a dez por cento do seu vencimento base.

Nos estudos realizados por Lages (2012), não foram encontrados dados precisos sobre a formação das professoras da Educação Infantil atuantes na rede municipal no período estudado, mas relata que já estimava haver uma presença expressiva de professoras com formação em nível superior, girando em torno de 80% (oitenta por cento) e aproximadamente 70% (setenta por cento) de pós-graduados (LAGES, 2012).

Continuando sem dados precisos sobre a formação das professoras, uma técnica da SME, em entrevista para esta pesquisa, afirmou que, considerando a expansão dos cursos superiores no município, as oportunidades oferecidas pelo município para formação em serviço e as exigências dessa formação nos editais de concurso do município praticamente todas as professoras já são graduadas e que aproximadamente 80%(oitenta por cento) são pós-graduadas.

Percebe-se, com as informações da técnica da SME, no decorrer desses anos pesquisados uma evolução no processo de formação das professoras do município, embora não tenham sido apresentados dados precisos.

3.3.3 Professoras de Artes e Educação Física

Conforme os dados coletados na SME, em 2016 atuavam 44 professoras de Artes e 66 Professoras de Educação Física nas instituições que atendem EI, tanto na zona urbana, como na zona rural. A professora de Artes tem um módulo semanal de 50 minutos em cada turma e a Professora de Educação Física dois módulos de 50 minutos. Nos horários em que essas professoras de Artes e Educação Física estão com as crianças, a professora da turma está disponível para outra atividade com a supervisora, como planejar, estudar, fazer registros de observações das crianças.

Em entrevista com a coordenadora da EI para essa pesquisa, esclareceu-se que a inserção das professoras de Artes e Educação Física na EI aconteceu em 2015, a partir da solicitação das profissionais que atuam nessa etapa da educação. Tal reivindicação resultou numa proposição no Plano Plurianual, regulamentado por decreto aprovado na Câmara dos Vereadores.

No Plano Plurianual, que é elaborado por toda a gestão, com metas para quatro anos, uma das sugestões dos supervisores, diretores e professores foi a inserção dos professores de área. Do 1º ao 5º ano os professores de Educação Física já marcavam presença. E a lei que fala sobre a inserção da música na Educação Básica, nos levou a ter esse profissional. E como já tínhamos o professor de Educação Física no Ensino Fundamental, consideramos importante a presença desse profissional habilitado na área para atuar na EI e promover o desenvolvimento da motricidade das crianças. E o de artes também, até para regulamentar a lei. Não contratamos o professor de música e sim de Artes, pois contempla a arte musical, a cênica e a visual (Coordenadora da EI. Entrevista concedida para este estudo em 15/12/2106).

Uma das preocupações da equipe da EI dizia respeito à formação dessas profissionais para trabalhar com crianças tão pequenas, considerando que a formação adquirida na universidade não habilita essa professora para atuar com essa faixa etária. A maioria delas tem experiência bem diversa em outra etapa de ensino. A coordenadora informa que tiveram que construir um projeto onde houvesse uma definição dos trabalhos nas formações. Assim, antes mesmo de se trabalhar com essas profissionais a metodologia do trabalho com Artes e Educação Física com as crianças exigiu-se reflexões como: o que é Educação infantil, qual a concepção de infância, qual metodologia a ser desenvolvido com as crianças, como avaliar nessa etapa da educação?

Nós aqui da SME, equipe de Educação Infantil, realizamos ações diretamente com o professor de Artes e Educação Física, geralmente aos sábados. Trabalhamos com eles a avaliação na Educação Infantil, uma vez que ela é qualitativa, trabalhamos também pedagogia de projetos para que eles pudessem compreender a interdisciplinaridade e a contextualidade, e o que é o trabalho da Educação Infantil, que é totalmente diferente do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil a intertextualidade, a contextualização dos conteúdos e a interdisciplinaridade ocorrem de modo muito espontâneo, e eles teriam que ter essa formação para compreenderem isso. Além da teoria, realizamos, com eles, atividades práticas. Para organizarmos este momento, chamamos os professores da própria área para capacitar uns aos outros, e fornecemos toda a infraestrutura, o recurso e a logística de funcionamento. Então, a nossa equipe para organização e realização da formação desses professores eram as pessoas da SME e alguns professores de área (Artes e Educação Física) que atuavam nas instituições (Coordenadora da EI. Entrevista de concedida para este estudo em 15/12/2106).

Ainda em entrevista com a coordenadora de Educação Infantil sobre a avaliação da SME a respeito da inserção dessas profissionais na Educação Infantil, ela diz não ter isso registrado, sendo de grande valia realizar uma avaliação do trabalho destas professoras, ainda que exista a Avaliação de Desempenho do Servidor Municipal (ADSM) que possibilita, de modo genérico avaliar a atuação das profissionais. Considera que deveriam ter feito uma pesquisa, pois quando capacitavam essas profissionais, diziam a elas sobre a importância de compreender o que é EI, as especificidades dessa etapa da educação, a didática e a metodologia a ser utilizada com a criança pequena. Nesse sentido, reconheceriam a importância da sua área de conhecimento para o desenvolvimento de competências e habilidades infantis, corroborando para a imprescindível necessidade de criação do cargo e provável concurso para atuação na disciplina que ministram. A coordenadora diz que, “infelizmente não fizeram essa pesquisa por escrito, pois é o que valida a impressão, suposição ou hipótese acerca da necessidade da profissional habilitada, é o registro”. E que, ela como profissional, “achou que foi de grande valia para o município ter essa profissional, principalmente da área de música, que desenvolve a percepção, a concentração e a atenção das crianças”. As DCNEI (2009), no artigo 6º, inciso III ressaltam sobre a importância das propostas pedagógicas destinadas à EI respeitarem o princípio “estético da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”.

A entrevistada revela também que a permanência dessas profissionais nas instituições infantis na administração 2017–2020 dependeria da vontade política, pois o decreto feito e aprovado pela Câmara de Vereadores para suprir a demanda de designação não cria o vínculo de quadro permanente. Esse valor legal, exigido pela Constituição Federal só é consolidado através de concurso público.

Pelas informações obtidas através da SME em 2017 essas profissionais permaneceram com atuação na EI com contratos de trabalho.

Percebe-se que há rotatividade, considerando-se que elas não são concursadas. Dessa forma, não há garantia de que todas as professoras sejam as mesmas capacitadas anteriormente, o que revela a relação intrínseca entre a formação das professoras e as demais condições de trabalho para que haja repercussão nas práticas pedagógicas.

3.3.4 Auxiliar de docência

No município de Montes Claros, o cargo de auxiliar de docência é ocupado pela profissional que exerce a função de auxílio às professoras que trabalham com crianças pequenas, isto é, com as turmas do berçário, maternal I e II, faixa etária da creche (1 a 3 anos).

A profissional que acompanha as crianças com necessidades especiais também é designada auxiliar de docência, com um diferencial de função, que é acompanhar uma ou mais crianças em uma mesma turma. A quantidade de crianças que essa auxiliar atende depende da deficiência apresentada pelas mesmas.

De acordo com o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006) que propõe metas e estratégias para a área, auxiliares docentes sem formação em magistério ou pedagogia são cargos que não deveriam mais existir. Dentre as metas descritas, duas merecem destaque:

Extinguir progressivamente os cargos de monitor, atendente, auxiliar, entre outros, mesmo que ocupados por profissionais concursados em outras secretarias ou na secretaria de Educação e que exercem funções docentes.

Admitir somente novos profissionais na Educação Infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal. (BRASIL, 2006)

Embora os documentos oficiais chamem atenção para a importância de admissão somente de professoras para atuar na Educação Infantil, os cargos citados ainda é uma realidade no país, inclusive no município de Montes Claros. É um assunto em discussão na área que necessita de maior clareza dentre os gestores, formadores de professoras e aquelas que lidam com o cuidar e educar das crianças nas instituições.

De acordo com a pesquisa realizada por Lages (2012), até o ano de 2008 para atender as necessidades de auxílio à docência no trabalho com as crianças do maternal I e II (2 e 3 anos), o município admitia pessoas que tivessem a formação mínima de Ensino Médio, modalidade normal. Posteriormente, passou a adotar como critério de admissão o estágio remunerado para estagiários dos cursos de Pedagogia e Normal Superior. Em 2009 o município criou 100 (cem) cargos de

auxiliar de docência e lançou edital de concurso público para a função, cujos cargos não fariam parte do quadro de Magistério, mas do quadro técnico-administrativo da Educação. Isso foi considerado um retrocesso na luta pela qualidade da Educação Infantil no município. (LAGES, 2012).

A política de admissão do auxiliar de docência no município continua sendo o concurso público com a exigência de escolaridade em Nível Médio, sem exigência de Modalidade Normal. O estudo realizado por Lages (2012) identificou que o município:

[...] tem colocado pessoas para desempenharem a função de auxiliar docente, tendo apenas o Ensino Fundamental, através de contratos de trabalho de Serventes de Zeladoria (SZ), que estariam em desvio de função. De acordo com técnicos da SME, isso vem ocorrendo porque o número de auxiliares que tomou posse no último concurso foi insuficiente. (LAGES, 2012, p.122).

Talvez a própria pesquisa de Lages (2012) contribuiu para o repensar dessa política de admissão de Servente de Zeladoria para essa função, pois foi relatado pela coordenadora do setor de contratação que essa situação não vêm mais acontecendo.

O Sistema de Ensino de Montes Claros ainda não demonstrou avanços em relação a essas profissionais, mesmo com a Política Nacional para Educação Infantil que prevê a presença de professoras e não de monitoras e auxiliares, pois essas profissionais não dispõem das mesmas condições de trabalho nem condições salariais de uma professora.

No decorrer da pesquisa, em entrevista, uma professora que trabalha com os bebês (1 a 2 anos) no CEMEI considerado piloto no atendimento ao berçário, relata sobre a importância de um olhar mais cauteloso da administração municipal àquelas que vão auxiliá-las em sala de aula.

Olha, eu tenho uma sugestão para que as formações acolham também as auxiliares de docência. Às vezes, a gente tem em sala de aula auxiliares que não têm nenhuma base para lidar com as crianças. E uma coisa que achei surpreendente foi quando perguntei para minha auxiliar "você tem um curso antes de começar a trabalhar?" E ela me disse "não". Perguntei também: "você tem um livro sobre a sua função, o que você deve fazer, o que não deve fazer? Também não tem. Achei complicado isso, pois ela na sala de aula, às vezes, lida mais diretamente com a criança do que o

professor, porque leva para dar banho, alimentar, trocar a fralda... Quando o professor se ausenta da sala ela (a auxiliar) tem que ter um conhecimento para lidar com a criança e elas não têm essa base.[...]

[...] Por isso que falo que, por um lado, eu aprovei a administração passada, pois todas as auxiliares no ano passado (2016) teriam que ter pedagogia ou normal superior ou algum curso dentro da educação. Esse ano (2017) não, ou seja, qualquer pessoa que tenha o segundo grau, que chegar lá e tiver oportunidade de pegar as aulas vai assumir o cargo. (P3. Entrevista concedida para esse estudo em 17/07/2017).

Percebe-se que a exigência de formação para assumir o cargo de auxiliar de docência no município muda conforme a gestão, como relata P3. Na gestão que terminou no ano de 2016, essa profissional deveria ser habilitada em Pedagogia ou Normal Superior, na gestão seguinte, que iniciou no ano de 2017, exigia-se apenas o Ensino Médio para contratação do cargo. O desabafo de P3 relativo à falta de formação específica das auxiliares de docência para o trabalho com as crianças, mostra que qualquer pessoa, com qualquer formação em Ensino Médio pode atuar na Educação Infantil. O que esperar do trabalho desses profissionais? Que conhecimentos possuem para lidar com as crianças de 0 a 5 anos?

A formação pedagógica e orientação específica às auxiliares de docência para o trabalho com as crianças ainda precisa avançar no município, considerando que a exigência da formação implicará na valorização da profissional e no respeito às crianças e as famílias que procuram a instituição por acreditarem no trabalho que ali é realizado.

As políticas dos municípios persistindo com essa prática estarão contribuindo com a dissociação entre o cuidado e a educação nessa etapa da Educação Básica, pois independente do cargo, a função de todos aqueles que lidam com a criança na EI deve ser a de cuidar e educar.

A análise do quadro de pessoal que atua na Educação Infantil em Montes Claros permite afirmar que o fato de ser polo em educação possibilita ao município, embora sem dados oficiais precisos, quase a totalidade de suas professoras atuantes na Educação Infantil terem formação superior e, a grande maioria, pós-graduação lato sensu.

Apesar da formação das professoras, observa-se um olhar descuidado das políticas públicas do município na contratação das auxiliares de docência que

ora exige formação voltada para os saberes próprios da faixa etária com a qual irão lidar, ora abrem mão dessa especificidade. Vê-se também a regulamentação de uma exigência legal ser cumprida sem as adaptações necessárias: professoras de Artes e Educação Física sem a devida capacitação sobre a Educação Infantil.

No que diz respeito à carreira das professoras, um avanço é identificado no município com a unificação entre as carreiras das professoras da EI e as do Ensino Fundamental. Isso representou um passo importante para a categoria que atua na educação pública municipal.

Há ainda que se registrar a ocorrência indevida de atendimento irregular no campo, onde se agrupam crianças da Educação Infantil com as de outra faixa etária que estão já no Ensino Fundamental.

4 REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MONTES CLAROS

Este capítulo tem o objetivo de descrever e analisar documentos que deram suporte à reorganização do trabalho das professoras e à implementação de ações destinadas à formação continuada destas profissionais da Educação Infantil, na gestão administrativa 2013 - 2016. Essas ações foram identificadas a partir das entrevistas realizadas com a coordenadora da EI, com a Encarregada de Setor da Educação do Campo e com a Analista Educacional de EI na SME, sendo todas as entrevistadas ocupantes de função no órgão central, que é a Secretaria Municipal de Educação (SME).

As ações identificadas foram: a contratação de uma empresa para prestação de serviços de consultoria, a legalização de uma carga horária específica para formação continuada do professor - designada Atividades Complementares (AC) - e a contratação de um Sistema de Ensino Apostilado. Procurou-se, então, analisar a política educacional do município de Montes Claros, no período já mencionado, de modo a compreender as ações destinadas à formação continuada das professoras da Educação Infantil.

Levando em consideração as reflexões teóricas já abordadas, há de se questionar: que tipo de formação as professoras que atuam na EI do município de Montes Claros estão tendo? Qual vem sendo o direcionamento do município para essa formação? Como tem sido a organização desse espaço?

4.1 Empresa especializada para prestação de serviços de consultoria

A primeira ação da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Montes Claros na gestão 2013-2016, analisada neste estudo, constituía na contratação de uma empresa para prestação de serviços de consultoria especializada na área da educação e gestão educacional com a intenção de direcionar um plano de trabalho aos gestores que conduzissem o administrativo, o financeiro e o pedagógico no órgão central e nas instituições municipais tanto do Ensino Fundamental (EF) quanto da Educação Infantil (EI).

A empresa contratada foi a Atenea Educação e Planejamento Urbano que tem como consultor e representante legal o sociólogo João Batista dos Mares Guia. O contrato foi efetuado com base no dispositivo legal da inexigibilidade de licitação¹⁷. (PREFEITURA MONTES CLAROS, 2015d).

Apesar de a consultoria ter sido iniciada em 2013, esta pesquisa teve acesso somente ao contrato administrativo de prestação de serviço nº P007/2015 (PREFEITURA MONTES CLAROS, 2015), bem como ao termo de aditamento de 28 de dezembro de 2015, prorrogando o contrato por mais um ano, 23/01/2016 a 22/01/2017. (PREFEITURA MONTES CLAROS, 2015a).

O contrato assinado pelas partes em 23/01/2015 estipulava o prazo de 12 (doze) meses para execução dos serviços, com o valor global de R\$ 180.000,00 (cento e oitenta mil), pago em parcelas de R\$ 15.000,00 (quinze mil) mensais. (PREFEITURA MONTES CLAROS, 2015).

Além do referido contrato e seu posterior aditamento, houve acesso à “Proposta técnica” para o ano de 2015 e aos relatórios das atividades realizadas pelo consultor no decorrer da consultoria. A análise desses documentos permitiu verificar que os relatórios seriam um produto de prestação de contas, realizado mensalmente, durante o período da consultoria. Foi também permitido o acesso aos relatórios referentes aos meses de abril a junho de 2013; de março a dezembro de 2014; e de todos os meses dos anos de 2015 e 2016.

Nesses relatórios, observa-se que as profissionais diretamente envolvidas (gestoras da SME, diretoras e supervisoras da EI) eram chamadas a participar através de uma metodologia de trabalho baseada em reuniões, oficinas, seminários e estudos de textos. As atividades realizadas pelas profissionais, definidas *a priori* pelo consultor, eram vinculadas ao processo de construção dos instrumentos previstos pela consultoria. Tais instrumentos serão descritos no decorrer deste capítulo.

Nos relatórios de 2013, o consultor descreve a pauta da reunião realizada com as gestoras da SME, que abordava os seguintes assuntos: discussão com o

¹⁷Contrato amparado pela Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993 que regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, instituindo normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Art. 25. É inexigível a licitação quando houver inviabilidade de competição, em especial: II - Para a contratação de serviços técnicos enumerados no art. 13 desta Lei, de natureza singular, com profissionais ou empresas de notória especialização, vedada a inexigibilidade para serviços de publicidade e divulgação.

Secretário Municipal de Educação sobre o modelo de gestão, processo meritocrático para escolha dos dirigentes escolares, organização da agenda das visitas técnicas da consultoria e definição das atividades destinadas à formação das profissionais em cada visita técnica, sendo elas:

a) formação continuada das equipes técnico-pedagógicas e da inspeção escolar da SME; b) formação continuada dos diretores escolares; c) formação continuada dos coordenadores pedagógicos das escolas; d) seminários de formação para os professores da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e dos anos finais do Ensino Fundamental, em sessões separadas, com frequência bimestral (quatro sessões de formação com os professores durante o ano de 2013) (GUIA, 2013).

O consultor nomeia os cursos de formação continuada, para as profissionais diretamente envolvidas, como Pró-Escola, sendo que o Pró-Escola “A” destinava-se aos dirigentes e técnicos da SME; o Pró-Escola “B”, às diretoras escolares; o Pró-Escola “C”, às supervisoras pedagógicas das escolas municipais. Quanto aos seminários bimestrais citados para formação das professoras, o documento consultado fazia referência apenas a uma reunião.

Na primeira reunião do Pró-Escola “A”, foram apresentados aos dirigentes e técnicos da SME, o programa geral do curso e um dos produtos criados pelo consultor, o “Índice Guia” - instrumento destinado à avaliação processual de desempenho das professoras e da equipe gestora das escolas, tendo como base o acompanhamento e monitoramento dos processos de ensino-aprendizagem. O relatório de 2013 esclarece, também, que o Índice Guia deveria ser adotado como metodologia de avaliação das professoras para fins de promoção funcional na carreira e que essas mudanças do processo de avaliar implicariam na revisão do atual Plano de Carreira do Magistério Municipal (GUIA, 2013).

O Índice Guia era composto de um Índice de Qualidade da Sala de aula (IQSA) destinado à avaliação contínua bimestral do desempenho das professoras, e de um Índice de Qualidade da Gestão da Escola (IQGE) que tinha por finalidade a avaliação contínua, bimestral, do desempenho da equipe gestora da escola (diretora, vice-diretora – caso houvesse – e supervisora pedagógica). Os instrumentos descrevem os indicadores a serem avaliados e suas escalas de medida (GUIA, 2013). O modelo de Portaria dispendo sobre a aplicação do Índice Guia foi

mencionado nos relatórios de 2014, como produto apresentado e entregue a Secretaria Municipal de Educação (GUIA, 2014).

A política educacional de Montes Claros caminha, a partir daí, na mesma direção daquela adotada por diversos países industrializados, dos anos 1990 até os dias atuais, que define a avaliação das profissionais e das instituições como uma forma de regulação do processo de ensino e aprendizagem através de resultados. Ruma, como corrobora Lessard (2016, p.17), à diminuição da autonomia profissional decorrente de um acompanhamento acentuado das práticas docentes. A educação é concebida como “sistemas de produção submissos à lógica da eficácia e eficiência”.

Vê-se, aqui, com a adoção da avaliação de desempenho, uma tendência do município em seguir essa lógica de produtividade típica do setor privado do mundo contemporâneo.

A partir do fechamento do “Índice Guia”, no final de cada ano, a administração repassava às professoras uma gratificação, designada “bônus por produtividade”, cujo percentual desse recebimento dependia do resultado da avaliação da profissional no decorrer do ano letivo.

A coordenadora da EI relata em entrevista para esta pesquisa como tais instrumentos foram construídos. Expôs que o consultor iniciou esse trabalho a partir do acervo de livros destinados às professoras, enviado às instituições de Educação Infantil pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)¹⁸, no ano de 2014¹⁹, conforme Quadro 13.

¹⁸O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi criado pelo MEC, em 1997, com o objetivo de democratizar o acesso a obras literárias e a material de pesquisa para crianças e jovens das escolas públicas brasileiras, bem como a obras de referência para a atividade de ensino dos(as) professores(as). O PNBE é executado pelo fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB). O programa tem sua primeira edição em 2010, com o objetivo de selecionar, adquirir e distribuir às escolas obras de referência que auxiliem os/as professores/as em seus estudos, na elaboração dos planos de ensino e na prática em sala de aula. Em 2013, o PNBE do Professor incluiu livros destinados às professoras de Educação Infantil.

¹⁹ Conforme edital de convocação 02/2011 para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras de apoio pedagógico para o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do professor 2013, o MEC/FNDE/SEB definem as áreas do material para as docentes que atuam na Educação Infantil:

1. Projetos e práticas pedagógicas na educação infantil
2. As especificidades dos bebês e seu desenvolvimento em espaço coletivo
3. Movimento, música, artes plásticas e gráficas, cinema, teatro e dança
4. Trabalho com linguagem oral e escrita na educação infantil
5. Relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais
6. Interações e brincadeiras na educação infantil
7. Trabalho com o mundo físico e social, tempo e natureza (BRASIL, 2011)

Quadro 13

Lista do acervo do “PNBE do Professor 2013” da Educação Infantil

Nº	Nome dos livros	Autores	Editores
1	A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância	Yolanda Reyes	Global Editora
2	Avaliação e Educação Infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança	Jussara Hoffmann	Mediação Distribuidora
3	Brincando com música na sala de aula-jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento	Bernardete Zagonel	Saraiva S.A.
4	Brincar de pensar com crianças de 3 e 4 anos	Angélica Sátiro	Ática S.A.
5	Corpo em movimento na Educação Infantil	Vilma Lení Nista Piccolo; Wagner Wey Moreira	Telos Ltda. - EPP
6	Currículo na Educação Infantil – diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica	Fatima Regina Teixeira de Salles Dias; Vitória Líbia Barreto de Faria	Ática S.A.
7	Do ventre ao colo, do som à literatura: livros para bebês e crianças	Ninfa Parreiras	RHJ Livros Ltda
8	Educação de 0 A 3 ANOS – o atendimento em creche	Elinor Goldschmied; Sônia Jackson	Grupo A Educação
9	Interações: com olhos de ler	Edi Fonseca	Edgard Blucher Ltda
10	Interações: onde está a arte na infância?	Stela Barbien	Edgard Blucher Ltda
11	Interações: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar, uma única ação	Gisele Ortiz; Maria Tereza V. de Carvalho	Edgard Blucher Ltda
12	Jogo e educação da Infância: muito prazer em aprender	Aline Sommerhalder; Fernando Donizete Alves	CRV Ltda
13	Ler e Escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas.	Ana Carolina Perrusi Brandão; Ester Calland de Souza Rosa	Autêntica Ltda
14	Matemática no dia a dia da Educação Infantil: rodas, cantos, brincadeira e histórias.	Eliane Reame (org.)	Saraiva e Siciliano S.A.
15	Música em diálogo	Caroline Cao Ponso	Meridional
16	Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança	Teca Alencar de Brito	Peirópolis Ltda
17	O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão	Adriana Friedmann	Moderna Ltda
18	O trabalho do professor na Educação Infantil	Zilma Ramos de Oliveira (org.)	Biruta Ltda
19	Práticas de linguagem oral e escrita na Educação Infantil	Bruna Puglisi de Assumpção Cardoso	Anzol Ltda
20	Projetos Pedagógicos na Educação Infantil	Maria Carmem Silveira Barbosa; Maria da Graça Souza Horn	Grupo A Educação S.A.

Fonte: Caderno de orientação para uso pedagógico e formativo dos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (2014a, p.37).

Esse material serviu como referência para análises e discussões coletivas do consultor com equipe da SME e supervisoras das instituições.

[...] Com base nos livros, o Professor Mares Guia fez o IQSA (Índice de Qualidade da Sala de Aula), e o IQGE (Índice de Qualidade da Gestão da Escola). Lógico que produziu isso em várias reuniões com supervisores, com a equipe da EI da SME. Não foi uma produção dele em sua sala, foi uma produção aqui, coletiva (Coordenadora da Educação Infantil. Entrevista concedida em 15/12/2016).

No mesmo relatório, o consultor descreve mais dois produtos de sua autoria, o “Planejamento estratégico da SME” e o “Planejamento Estratégico situacional da Escola”, ambos direcionados para serem construídos pelos envolvidos no processo educacional. Para sistematização desse trabalho, relata a realização de seminário-oficina com o grupo do Pró-Escola “A” e do Pró-Escola “B”, sendo o primeiro grupo conduzido para elaboração do “Planejamento Estratégico Situacional da SME”, com indicadores de qualidade e proposições de metas de progresso da rede municipal de ensino para o ano de 2013. E o segundo grupo conduzido para elaboração do “Planejamento Estratégico Situacional da escola” e a elaboração de metas que deveriam constar no compromisso de gestão. Nesses planejamentos deveriam ser descritas as “fortalezas e fraquezas” (terminologia utilizada no documento) presentes nas instituições e as metas a serem alcançadas no decorrer de um determinado período de tempo (GUIA, 2013).

A reunião de formação das professoras da EI, relatada nesse documento, teve como pauta a discussão do compromisso de gestão, isto é as metas da SME e de cada instituição para o ano de 2013. Além da apresentação e discussão do Índice Guia, adaptado para Educação Infantil, que seria o instrumento de avaliação das profissionais (GUIA, 2013).

Em continuidade ao Pró-escola, Programa de formação continuada, nos relatórios de abril de 2014, o consultor descreve as atividades realizadas, ressaltando a continuidade da construção do Projeto Pedagógico da Escola (PPE)²⁰. Percebe-se, através do relato, o processo intenso de construção e reconstrução dos PPEs, pois em cada reunião do Pró-escola, a diretora e a supervisora de cada

²⁰ PPE (Projeto Pedagógico da Escola) foi a terminologia definida pela consultoria para substituir o PPP (Projeto Político-Pedagógico).

instituição apresentavam a produção escrita realizada juntamente com as professoras. (GUIA, 2014).

A coordenadora da EI, em entrevista, relata com entusiasmo o final do processo de re/construção dos PPEs e ressalta o papel do consultor na concretização de mais essa ação.

Foi um documento que ele incentivou e fomentou dentro do seio escolar, fazer um projeto pedagógico e implementar ao mesmo tempo. Muitas vezes se propõe à escola, que se faça algo porque é um comando, mas a postura dele foi diferente, pois a instituição ficou o ano inteiro fazendo e praticando. Depois ele passou a ir às escolas conosco para acompanhar o que tinha sido produzido. E aí que foi ficando linda essa relação, essa construção, vendo a realidade do CEMEI. Quando ele lia o PPE, ele estava lá com os pés naquele chão e tinha como fazer a intervenção com aquele diretor. Ele visitou vários CEMEIs. Foi outro ganho para ele e para nós enquanto construção (Coordenadora da Educação Infantil. Entrevista concedida em 15/12/2016).

Conforme texto redigido e divulgado no site da SME, designado EDUCAMOC, em 25 de maio de 2016, cujo título “Rede municipal de ensino de Montes Claros: 100% das escolas dispõem de Projeto Pedagógico metodologicamente elaborado pelos educadores”. O consultor descreve que no início do curso Pró-Escola, destinado a Formação Continuada de diretoras e de supervisoras, o desafio proposto e o produto final desejado concerniam à elaboração ou atualização do Projeto Pedagógico de todas as instituições municipais pelas próprias educadoras e que esse desafio foi alcançado (GUIA, 2016a)

Além do PPE, o mesmo relatório (GUIA, 2014) ressalta o monitoramento dos processos de ensino e aprendizagem das crianças na Educação Infantil.

Compreendendo que a avaliação na Educação Infantil deve ser vista de maneira ampla e envolve um percurso formador, articulado com as demandas da instituição, com as condições de trabalho das profissionais e com as concepções que norteiam suas práticas, não há sentido de se monitorar a aprendizagem na Educação Infantil quando ela não tem a finalidade de promoção de acordo com a LDBEN/96.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), a Educação Infantil deve oferecer às crianças múltiplas experiências com as diferentes linguagens e buscar valorizar o lúdico, as

brincadeiras e as culturas infantis. De acordo como o dicionário “monitorar significa acompanhar, controlar, fiscalizar, sendo assim essa ação não coaduna com as propostas destinadas à Educação Infantil.

Uma avaliação das crianças na Educação Infantil vinculada ao controle burocrático dos Sistemas de Ensino, isto é, com práticas exclusivas de preenchimento de fichas e relatórios padronizados estaria contrapondo as orientações das DCNEI (2009) que retratam as concepções de criança, desenvolvimento, aprendizagem e de instituição de Educação Infantil respeitando a criança em sua plenitude. Uma avaliação nessa direção seria divorciada das práticas educativas que as crianças deveriam experimentar no cotidiano da instituição.

O Pró- escola era uma das ações realizadas pela consultoria para alcançar a meta da administração 2013-2016 que era o desenvolvimento da Educação Básica. Afirma o Secretário Municipal de Educação, Rosivaldo Antônio Gonçalves, recém-nomeado gestor da SME em 2013, em reunião realizada na prefeitura com o consultor João Batista Mares Guia que,

a realização destes cursos é uma verdadeira intervenção em nível de urgência e emergência que a prefeitura executa com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da Educação Básica no município, para que possamos atingir as metas nacionais estipuladas pelo MEC (MONTES CLAROS, 2013).

Nessa direção seria possível perceber que a consultoria na EI teria relação com as metas a serem alcançadas com o Ensino Fundamental. A visão do Secretário de Educação aponta que o monitoramento na EI do município tem o foco na escolarização, na preparação das crianças para a próxima etapa da Educação Básica.

Levando em consideração os documentos analisados percebe-se que o trabalho realizado com as profissionais da Educação Infantil tornou-se mais intenso no ano de 2015, quando o consultor descreve sua proposta técnica (citada no início deste item) para o período de 01 de janeiro a 31 de dezembro de 2015. Quanto ao plano de trabalho destinado à EI para o referido ano, o documento descreve que a equipe diretiva da SME/EI teria a orientação do consultor para:

- acompanhar, analisar e propor ações de intervenção para as instituições de ensino que atendem algumas turmas de educação em tempo integral, na EI, sendo 07 instituições;
- visitar, acompanhar, analisar e propor ações interventivas quanto à gestão escolar e pedagógica de cada instituição de EI, sendo 64 instituições;
- corrigir, acompanhar e monitorar os PPEs de cada unidade de EI, dando feedback sobre a produção escrita e sua implementação;
- planejar, organizar e dirigir grupos de estudos (acervo de livros do PNBE do professor), com vistas à apresentação teórico-prática em seminários mensais baseados na leitura, discussão e aplicação destes na prática docente, para a produção de escrita de artigos sobre a Educação Infantil;
- realizar 10(dez) seminários temáticos, um por mês, de fevereiro a novembro, sob a organização e participação direta da equipe técnica e coordenação pedagógica da SME (GUIA, 2015a).

No decorrer do documento, o consultor apresenta um quadro com a organização da formação continuada - das supervisoras da EI - baseada no acervo de livros do PNBE recebido pelas instituições do município, mas não descreve quais livros seriam estudados pelo grupo.

No plano, a proposta era de 10 seminários temáticos com as supervisoras das instituições. Essas profissionais estudariam o material e apresentariam a síntese dos estudos em power point ao consultor e aos seus pares (GUIA, 2015a). Após esse estudo, as supervisoras replicariam para as professoras, no espaço da escola, os seminários realizados.

Em entrevista, para esta pesquisa, com a analista educacional que faz parte da equipe da EI da SME, fica evidente que os livros enviados pelo PNBE e estudados pelas supervisoras e professoras, deram suporte à reconstrução da Proposta Pedagógica da EI que o município tem hoje.

O MEC nos enviou um kit de livros de estudos destinados aos professores da educação infantil em várias áreas (linguagem oral e escrita, matemática, artes, motricidade, projetos educacionais...), sendo um kit para cada escola, a fim da escola ter uma biblioteca de orientação do professor. Então, nós pegamos esses livros e fizemos seminários com a equipe gestora de cada escola com base na bibliografia recebida, que embasou a reconstrução da Proposta Curricular. Os diretores e supervisores replicaram esse seminário para os professores nas escolas. Assim, quando a Proposta Curricular que foi reconstruída com base nessa bibliografia chegou nas mãos dos professores, eles já haviam estudado pelos seminários que foram feitos primeiro com os supervisores e diretores. Foi uma ação muito importante neste período. (Analista educacional da SME/EI. Entrevista concedida para esta pesquisa em 12/12/2016).

A analista educacional afirma ainda que o processo de reconstrução da Proposta Curricular para EI do município apontou lacunas na formação das profissionais que poderiam ser sanadas nas reuniões destinadas à formação continuada daquelas que atuam nas instituições diretamente com as crianças.

Desta Proposta Curricular surgiram algumas ações de formação continuada, que foram feitas em oficinas nos CEMEIS, bem como no Fórum Municipal de Educação Infantil, no final de 2015. Este foi o documento produzido pela secretaria no período em que atuo aqui. E as ações de formação partiram deste documento, das lacunas de formação que esse documento abriu. (Analista educacional da SME/EI. Entrevista concedida para esta pesquisa em 12/12/2016).

Em entrevista com a coordenadora da EI, foi-lhe solicitado que fizesse uma avaliação do trabalho realizado pela consultoria, bem como a apreciação das contribuições proporcionadas à EI do município. Ela avaliou a consultoria como sendo de grande valia para o município. Concluiu que, apesar do consultor ter precisado de um tempo para conhecer o trabalho específico da Educação Infantil, com o qual não tinha experiência anterior, conseguiram produzir materiais valiosos para essa etapa da Educação Básica.

[...] Na EI em 2014 ou 2015, estou na dúvida o ano, mas sei que foi um trabalho de excelência. Porque até então essa compreensão da EI ele não tinha o domínio, pois ainda estava muito voltado para o EF. Quando ele foi pesquisar, ele produziu, juntamente conosco, materiais excelentes para EI. A proposta curricular que temos hoje veio desse embasamento que a consultoria trouxe, das reflexões com os supervisores, com os diretores, com os professores. Então, a consultoria foi muito válida. [...] Ele estudou, pesquisou, por isso valorizo que foi bom, pois ele próprio chegou ao final do ano dizendo para nós: “se fosse para eu estudar hoje, eu começaria pela EI”. Ele começou pelo fundamental e falava muito do fundamental, mas quando ele se debruçou na EI, ele já estava falando com propriedade, com domínio. Houve um crescimento dele e um crescimento nosso enquanto Sistema Municipal de Ensino. (Coordenadora da EI. Entrevista concedida para esta pesquisa em 15/12/2016).

Contrária à opinião da coordenadora da EI sobre a consultoria, uma supervisora pedagógica (S3), atuante em um CEMEI urbano, relata que a consultoria se encerrou na EI porque o grupo de supervisoras se mobilizou e não viu sentido na sua continuidade. Relata ter havido embates e conflitos durante os encontros, pois

não consideravam que a consultoria estava atendendo aos anseios da EI do município.

[...] algumas ideias a gente não considerava apropriadas ou adequadas para a EI. Ele também não tinha experiência com a EI. A visão dele não nos tranquilizava ou divergia daquilo que a gente fazia na EI e sempre tínhamos que pontuar e descrever para ele "não, não dá para fazer isso na EI, a EI trabalha dessa e dessa forma, temos esses e esses profissionais...". Então divergia muito, a gente não viu um trabalho adequado que ele pregava para EI. Tanto é que sugerimos que ele saísse. A gente desejou uma formação diferente daquela que ele nos proporcionava. Em alguns aspectos ele contribuiu, trouxe reflexões importantes para a revisão ou escrita do Projeto Político Pedagógico (PPP). Enfim, fez reflexões boas, interessantes, mas, na maioria das vezes, foi uma formação que o grupo da EI, fundamentalmente o grupo de supervisores, solicitou mudanças, desejou que não tivéssemos mais, porque não estava trazendo tantas melhorias para EI. (S3. Supervisora CEMEI urbana. Entrevista concedida para esta pesquisa em 08/09/2017).

As entrevistas com as supervisoras revelaram também que, apesar de ter vindo como muitas cobranças e não ter atendido as expectativas do grupo, o consultor interferiu na organização das instituições e na re/construção da Proposta Político-Pedagógica (PPP) da EI e que isso foi positivo. Como nos ilustra uma supervisora (S5) de uma escola urbana.

O Professor Mares Guia chegou e trouxe um impacto, pois veio com mil e uma cobranças. Veio em certo ponto para organizar, porque a nossa proposta político-pedagógica estava bem fraca. E obrigou a organizar o material da escola, dos alunos, número de matrícula, a proposta de trabalho, o currículo da escola. Isso estava solto! Tinham os registros, mas não era uma coisa organizada. Nesse ponto foi positivo. (S5. Supervisora Escola urbana. Entrevista concedida para esta pesquisa em 12/07/2017).

A coordenadora informa que no final de 2015 encerrou-se a consultoria com EI e em 2016 o atendimento foi voltado à Secretária Municipal de Educação e à diretoria técnico-pedagógica da SME. Ela reafirma a importância do consultor para EI: “[..] ele disse em 2015 que não precisávamos mais dele e nós falamos que precisávamos. Em 2015 ele ainda nos assistiu, pois sentimos a necessidade, isso se deu quando percebemos o quanto ele nos ajudou”(Coordenadora da EI. Entrevista concedida para esta pesquisa em 15/12/2016). A coordenadora considera que a sistematização e organização instituídas pela consultoria foram importantes para o

avanço no trabalho das gestoras (diretoras e supervisoras) e conseqüentemente das professoras que atuam na rede municipal.

[...] uma consultoria voltada para o gestor, trabalhando liderança, senso de justiça, organização escolar no âmbito administrativo e pedagógico. O consultor trabalhou o administrativo, o financeiro e o pedagógico com os diretores das escolas. E, em alguns momentos, ele trabalhou também com os supervisores, mas, de certo modo, trabalhou também com os professores, pois toda a consultoria teve repercussão na sala de aula (Coordenadora da EI. Entrevista concedida em 15/12/2016).

Ainda em entrevista, a coordenadora da EI relata que uma das ações estruturantes para a formação continuada das professoras foi proposta pelo consultor com a terminologia “Atividades Complementares (AC)”. Essa ação será descrita mais especificamente na próxima seção, pois se considera relevante a sua análise neste trabalho, pelo fato de atingir diretamente a formação em serviço das professoras.

4.2 Atividades complementares (AC)

Sob a orientação do consultor, a SME define que a carga horária destinada às “Atividades Complementares” deveria ser cumprida pelas professoras, na própria instituição de trabalho ou em local definido e autorizado pelo órgão central. Essas atividades compreendem planejamentos, avaliações, reuniões, momentos de estudos e outras atribuições do cargo de professor, como preenchimento de diários / sistema virtual, formulários etc. (MONTES CLAROS, 2016b).

O serviço de consultoria (2013-2016), em análise de fundamentação para normatizar a carga horária das professoras destinada às Atividades Complementares (AC), teve como amparo legal o Plano de cargos, carreira e vencimentos do magistério do município de Montes Claros (MONTES CLAROS, 2003). O referido documento dispõe sobre o regime de trabalho das profissionais. Ele descreve, no art.59, que as atribuições da professora deverão ser desempenhadas, obrigatoriamente, em regime básico de 25 (vinte e cinco) horas semanais de trabalho. O art. 60, inciso I, define como essa carga horária deverá ser

utilizada pela professora da EI, distribuindo-a em dois módulos: o módulo I cumprido em sala de aula e o módulo II com atividade extraclasse.

I - para Professor de Educação Infantil (Creches e Pré-escolar), o módulo I constará de 20 (vinte) horas de trabalho na turma, ficando as horas restantes para o cumprimento do recreio²¹ e demais obrigações do módulo II, ou seja, extraescolar - elaboração de programas e planos de trabalho, controle e avaliação do rendimento escolar (MONTES CLAROS, 2003).

O módulo II é uma carga horária remunerada, destinada às professoras, para formação continuada em serviço, para a qual, até 2013, não havia um direcionamento da SME definindo a obrigatoriedade para o seu cumprimento.

A Lei Federal nº 11.738 de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008a), instituiu o Piso Salarial Nacional do Magistério²², regulamentando uma disposição já prevista na Constituição Federal (alínea “e” do inciso III, do caput do artigo 60 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias) e na LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Essa mesma lei fixou limites para o trabalho de interação com os discentes na composição da jornada docente: professores devem passar no máximo 2/3 (dois terços) da carga horária em sala de aula, e no mínimo 1/3 (um terço) da jornada de trabalho deve ser destinada às atividades extraclasse, ou seja, sem interação com os discentes.

Para cumprir os preceitos legais dessa referida Lei Federal, no ano de 2013, a SME redistribuiu e reorganiza a carga horária de trabalho do professor da Educação Básica dentro dos limites estabelecidos pela legislação federal. No documento da SME, enviado para as instituições escolares no ano de 2016 (MONTES CLAROS, 2016b), com as orientações sobre o cumprimento do Módulo II, a carga horária das professoras da EI fica distribuída conforme o Quadro 14.

²¹ O horário destinado ao recreio das crianças é também o horário de descanso das professoras. Neste momento as crianças ficam com outro profissional da instituição, geralmente aqueles que trabalham na secretaria, no serviço administrativo. Cada instituição organiza esse momento de acordo com sua realidade.

²² O Piso Salarial para os Profissionais do magistério público da Educação Básica refere-se ao valor mínimo que o professor em início de carreira deverá receber.

QUADRO 14

Distribuição da carga horária semanal do PEBI – Professora da Educação Infantil

CARGA HORÁRIA SEMANAL					
Carga horária total: 25h		Carga horária destinada ao Módulo II: 8h20			
REGÊNCIA (sala de aula) MÓDULO I	16h40	MÓDULOII	Individual	2h30	Local: instituição de trabalho
			Coletiva	2h	
			Recreio	1h15	
MÓDULO II	8h20		A critério da professora	2h35	Local: a critério da professora

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora, a partir das orientações da SME para o cumprimento do módulo II (MONTES CLAROS, 2016b)

A carga horária individual e a coletiva acontecem obrigatoriamente no local de trabalho, com ressalva dos cursos presenciais de curta duração, encontros e reuniões preparadas pela SME ou organizadas em parceria com outras instituições. (MONTES CLAROS, 2016b).

A carga horária coletiva é destinada aos momentos em que os pares se encontram para estudar, discutir assuntos relacionados com a prática pedagógica, trocar experiências e aperfeiçoar o trabalho desenvolvido com as crianças na instituição.

E a carga horária individual atribuída à professora destina-se ao planejamento específico da turma, preenchimento de diários, formulários, redação do relatório individual das crianças, avaliação da turma, resolução de dificuldades encontradas no decorrer do processo que devem ser resolvidas com a supervisora da instituição.

Além desses momentos, individual e coletivo, destinados ao crescimento profissional no espaço da instituição, a outra carga horária de 2h35 (duas horas e trinta e cinco minutos), que fica a critério da professora desenvolver, é destinada à organização de materiais, aos planejamentos, ou a outras atividades que a profissional sentir a necessidade de organizar, individualmente, no espaço da instituição ou em outro espaço que lhe for conveniente, como em sua residência (MONTES CLAROS, 2016b).

Importante esclarecer que os momentos destinados ao Módulo II individual acontecem na instituição, nos horários em que as professoras das aulas especializadas (Artes e Educação Física) estão em atividade com as crianças.

Nesses horários a supervisora pedagógica estaria com a professora dando-lhe o suporte específico que ela necessita.

O documento da SME para as instituições de EI e escolas do EF que orienta o cumprimento do Módulo II reforça que o/a diretor/a é o/a responsável pela gestão administrativa e pedagógica da instituição e, sendo assim, também o/a responsável pelo cumprimento das Atividades Complementares (AC) pelos/as professor/as.

A Unidade de Ensino deverá garantir o cumprimento efetivo das Atividades Complementares considerando sua importância para o alcance do direito a aprendizagem de todos os alunos, bem como o crescimento profissional dos educadores através do desenvolvimento de ações coletivas e fundamentais ao processo pedagógico, tendo em vista a execução do Projeto Político-Pedagógico (MONTES CLAROS, 2016b).

Juntamente com o/a diretor/a, o/a supervisor/a tem o papel de desenvolver e articular ações pedagógicas que viabilizem a realização das Atividades Complementares de maneira organizada e produtiva.

Cabe ao Especialista em Educação / Supervisor Pedagógico coordenar e acompanhar os horários de Atividades Complementares promovendo oportunidade de discussão e proposição de inovações pedagógicas, assim como a produção de materiais pedagógicos na escola, na perspectiva de uma formação continuada efetiva (MONTES CLAROS, 2016b).

O mesmo documento elenca, em caráter de sugestão, as atividades que devem ser desenvolvidas para o cumprimento do Módulo II pelos/pelas profissionais que atuam na Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino:

- .Atualização da Proposta Pedagógica;
- .estudo de temas relevantes: avaliação da aprendizagem, didática e fazer pedagógico, relação teoria-prática, a indisciplina na sala de aula, entendendo as capacidades/descriptores das avaliações externas;
- .preparo de avaliação diagnóstica para cada turma;
- .elaboração de planejamento anual;
- .elaboração de programas e planos de trabalho, controle e avaliação do rendimento escolar;
- .elaboração de atividades de ensino-aprendizagem a partir das necessidades levantadas;
- .revisão e reformulação do Plano de Intervenção Pedagógica da Escola;
- .produção, análise e escolha de materiais didático-pedagógicos;
- .estudo de materiais específicos do Sistema de Ensino;

- .tira dúvidas com o supervisor e/ou analista do SME;
- .participação nas atividades coletivas da escola;
- .troca de experiências e materiais didático-pedagógicos com seus pares;
- .outras atividades evidenciadas a partir do Projeto Pedagógico da Escola (PPE);
- .planejamento das atividades a serem desenvolvidas nos sábados letivos;
- .revisão e reformulação do PPE;
- .análise das notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Avaliação Sistêmica da SME obtidas pela escola;
- .participação em minicursos com temas sugeridos pelos próprios professores MONTES CLAROS, 2016b).

Tendo como base a Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros para Educação Infantil (MONTES CLAROS, 2015c), a equipe da SME/EI direciona as ações e realiza reuniões mensais com as supervisoras das instituições (zona rural e urbana) para orientar o trabalho referente às Atividades Complementares e aos projetos educativos a serem desenvolvidos com as crianças.

A coordenadora da EI no município relata, em entrevista para esta pesquisa, que os temas dos estudos realizados nas instituições, com as professoras, até o ano de 2014 não eram definidos pela Secretaria Municipal de Educação. E que, tendo como referência as necessidades das supervisoras e professoras, a proposta do consultor em 2015 era desses temas serem definidos pelo setor da SME responsável pela Educação Infantil e replicados às professoras através da supervisora pedagógica das instituições.

[...] em 2015 nós elencamos os temas a partir da sugestão do Professor João Batista Mares Guia, tendo como base os livros fornecidos pelo PNBE, sendo eles: Matemática no dia a dia da Educação Infantil: rodas, cantos, brincadeira e histórias; Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas; Práticas de linguagem oral e escrita na Educação Infantil; O trabalho do professor na Educação Infantil. Elencamos esses livros porque diagnosticamos uma grande incompreensão sobre alfabetização e letramento na Educação Infantil. Debruçamos sobre este estudo com os supervisores dos CEMEIs que replicaram para os professores este estudo, dentro do módulo II, para que pudéssemos compreender os questionamentos: alfabetiza-se ou não na Educação Infantil? O que é alfabetizar e letrar na Educação Infantil? Então o estudo dos livros perpassou por esses questionamentos. E a Matemática, pois o professor opta muito por trabalhar a leitura e a escrita e deixa a Matemática. Abordamos essas duas grandes áreas e investimos na formação (Coordenadora da EI. Entrevista concedida para esta pesquisa em 15/12/2016).

Pelas falas da coordenadora da Educação Infantil percebe-se que a centralização das orientações pela SME a partir da realidade diagnosticada atendeu aos objetivos propostos pela gestão.

Embora tendo sido feito o diagnóstico, em nenhum momento percebe-se que as professoras tenham sido ouvidas sobre tais necessidades.

Por outro lado, as supervisoras entrevistadas, como relata S3, desejaram uma formação diferente daquela proporcionada pela consultoria. Insatisfeitas, clamaram por mudanças, pois a formação que lhes foi apresentada não estava atendendo às necessidades e os anseios esperados pelas profissionais que atuavam nas instituições. Na mesma direção das supervisoras S3 e S5, as demais consideraram que, apesar das cobranças impostas e não atendimento aos anseios, a consultoria teve a sua contribuição na re/construção do projeto pedagógico, bem como na organização administrativa das instituições.

No próximo item serão discutidas as Atividades Complementares (AC) no espaço rural de atendimento às crianças da EI.

4.2.1 Atividades Complementares(AC) nas escolas rurais

“[...] o projeto educativo que se realiza na escola precisa ser do campo e no campo e não para o campo” (BRASIL, 2005, p.38).

As professoras que atuavam nas Escolas Núcleo tinham o acompanhamento de uma supervisora diariamente e nas Escolas do Campo de Pequeno Porte essa profissional era itinerante, o que exigia uma dinâmica diferenciada para que ocorressem os momentos de módulo II, isto é, as Atividades Complementares.

Durante a pesquisa, ao analisar as ações de formação das quais as professoras participavam identificou-se que o grupo das Escolas rurais (Núcleo e Pequeno Porte) tinha o mesmo direcionamento de estudos que as professoras da zona urbana.

As supervisoras que acompanhavam as Escolas do Campo de Pequeno Porte participavam das reuniões com a equipe da SME/EI, juntamente com as supervisoras da zona urbana e das escolas núcleos. Depois desse momento, essas se reuniam com as professoras, mensalmente, para repassar o que foi discutido,

como o tema de trabalho a ser desenvolvido com as crianças e o material necessário à formação continuada, como nos descreve a Encarregada de Setor das Escolas de Pequeno Porte do Campo em entrevista para este trabalho.

[...]nós participávamos das reuniões de formação da EI, juntamente com os professores da zona urbana e das escolas núcleos. De acordo com o tema apresentado e orientado pela equipe da SME, nós trabalhávamos com os nossos professores no modulo II. Assim montávamos a nossa reunião para repassar o tema aos professores das escolas de Pequeno Porte.

[...] o supervisor participava da reunião com a equipe da EI e repassava para o professor do campo. Reuníamos uma vez ao mês com os professores aqui na cidade. E há o modulo II na escola, que é o modulo individual, que ele faz no horário de Ed. Física e Artes. (Encarregada de Setor da Educação do Campo. Entrevista concedida para esta pesquisa em 10/08/2017)

O depoimento da encarregada do setor revelou que a formação das professoras que atuavam nas áreas rurais era a mesma daquelas que atuavam na zona urbana, conduzida em um único parâmetro. Conforme nos alerta Silva e Pasuch (2010), a Educação Infantil tem reproduzido, nos territórios rurais, a cultura urbana dominante. Nessa perspectiva, consideram que “essa reprodução é dominação e a educação deve ser projetada para a emancipação das crianças constituindo um lugar em que elas possam se reconhecer como sujeitos de direito, de desejos e de conhecimento” (SILVA; PASUCH, 2010, p.5).

A encarregada de setor relata que a equipe da educação do campo atuante na SME responsável pelo acompanhamento itinerante das Escolas de Pequeno Porte se reuniam mensalmente com as professoras da EI na cidade. Revela também um módulo II individual na escola no horário em que as professoras de Educação Física e Artes estavam em atividade com as crianças.

Nós procuramos fazer uma rotina de acompanhamento do supervisor de acordo com o horário de aulas específicas das escolas naquele dia. Assim a gente faz um cronograma de visita do supervisor itinerante no dia. Eu também procuro sempre estar acompanhando, indo com o supervisor, pois se não coincidir com a aula especializada aquele dia eu estou na escola enquanto elas reúnem, estou com a turma (Encarregada de Setor da Educação do Campo. Entrevista concedida para esta pesquisa em 10/08/2017).

Coincidindo com a presença da supervisora itinerante na escola nesse dia, acontecia o planejamento pedagógico com essa profissional, caso contrário a professora faria isso sozinha ou com as companheiras da instituição.

Mesmo com as dificuldades de deslocamento da zona rural para participar das reuniões na cidade uma vez ao mês, a encarregada do setor relata que “tem momentos que a gente vê a professora saindo satisfeita” das reuniões, pois a supervisora itinerante se fazia presente nas escolas uma vez por semana ou quinzenalmente.

Nós fazemos roda de estudo, discutimos, pedimos sugestões, então vejo que é positivo para eles, uma vez que ele está lá e não existe esse acompanhamento pedagógico todos os dias. Devido ao supervisor ser itinerante, ele não está todos os dias na escola, ele vai uma vez por semana ou a cada quinze dias, dependendo da demanda (Encarregada de Setor da Educação do Campo. Entrevista concedida para esta pesquisa em 10/08/2017).

A coordenadora da EI ressalta que, na gestão 2013-2016, o atendimento pedagógico às professoras que atuavam na EI das Escolas do Campo de Pequeno Porte não ficou sob a responsabilidade da equipe da EI da SME e, sim, pelo setor da Educação do Campo/SME. Considera que não promoveram um olhar específico para essa faixa etária, pois, até então, as ações desse setor estavam mais voltadas para o EF e não para Educação Infantil.

Gostaria de ressaltar uma questão: que, nessa administração, o analista educacional da Educação Infantil não trabalhou diretamente com o professor da Educação do Campo. Eles agiram com ações mais diretas para o Ensino Fundamental. Só no ano passado, 2015, que o grupo da Educação do Campo interagiu com a equipe da Educação Infantil. Foram ações isoladas. Na educação infantil já sabíamos quem era da equipe responsável pelas conveniadas, pelo grupo de instituições da sede, mas quando questionávamos quem era responsável pelas instituições do campo, não tínhamos uma pessoa responsável, dentro da divisão da Educação Infantil. Tinha no setor do campo uma analista, porém voltada para o Ensino fundamental e ocasionalmente para educação Infantil. De modo que nós da EI não sabíamos quais eram as ações para Educação do campo. Como pode um Sistema que tem uma divisão de Educação Infantil, com os profissionais que devem trabalhar com as escolas urbanas e do campo, no entanto, trabalham somente com as urbanas? Toda a nossa demanda foi passada, eles replicaram, mas não houve o profissional da Divisão da Educação Infantil em contato com o professor que possui a identidade da EI do campo para tratar do planejamento educacional com foco na educação do campo (Coordenadora da EI. Entrevista concedida para esta pesquisa em 15/12/2016).

Observa-se no depoimento da coordenadora que as ações da SME destinadas às professoras das Escolas de Pequeno Porte não dialogavam com a identidade da Educação Infantil do campo. Nessa direção, Silvia e Pasuch (2010) incitam àqueles envolvidos com Educação infantil do Campo a definir ações que incorporem as especificidades do campo, proporcionando conhecimentos que valorizem as experiências das crianças. A síntese do documento produzido, em 2014, pelo Grupo de trabalho interinstitucional (GTI) que apresenta proposta e critérios para a expansão da política de Educação Infantil voltada às populações do campo, instituído pela Portaria Interministerial nº06/2013, menciona que o avanço nas políticas públicas que atenda aos direitos das crianças que residem no campo exige mudanças em diversas áreas, além da conscientização dos dirigentes municipais e gestores escolares a respeito dos investimentos nessa etapa da educação básica (BRASIL, 2014).

Na próxima seção será apresentada a terceira ação do município que diz respeito à implantação do Sistema de Ensino Apostilado.

4.3 Sistema de Ensino Apostilado

A outra ação da gestão 2013-2016 analisada para esse estudo foi a contratação de uma empresa educacional privada, por meio da parceria público-privada para utilização de um Sistema de Ensino Apostilado nas escolas da rede municipal de Montes Claros.

[...] é um contrato firmado por meio de licitação, com uma proposta de material que atenda a Proposta Curricular do município. Em sua totalidade ele tem que evidenciar aquilo que a gente espera enquanto conteúdos, objetivos, tempos de trabalho (bimestre ou trimestre...), conforme a proposta curricular do município [...] (Coordenadora da EI. Entrevista concedida para esta pesquisa em 15/12/2016).

Torna-se evidente no contexto da educação pública brasileira, a partir da década de 1990, a inserção de setores da sociedade civil, sobretudo do empresariado, como agentes parceiros e articuladores das políticas públicas educacionais (BELO, 2014). Em Montes Claros, no período pesquisado, presenciase o fortalecimento do setor privado na oferta de serviços, assessorias e negociação

de materiais com a intenção de promover o desenvolvimento da educação pública no município.

Analisando os documentos da Secretaria Municipal de Educação relativos ao Sistema de Ensino Apostilado, verificamos que o município de Montes Claros tornou pública a abertura do processo licitatório nº. 0399/2015, na modalidade pregão eletrônico nº. 0162/2015, para contratação de empresa especializada para prestação de serviço à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, no ano de 2016²³. (MONTES CLAROS, 2016a).

O grupo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP) foi a empresa aprovada no processo licitatório e contratada pelo município para o fornecimento do Sistema de Ensino Apostilado para a Rede Municipal de Montes Claros nos anos de 2014, 2015 e 2016.

Analisando o termo de referência do município, documento timbrado pela prefeitura e assinado pela Secretária Municipal de Educação, Sueli dos Reis Nobre Ferreira, para contratação da empresa privada, no ano de 2016, no objeto descrevia-se:

Contratação de empresa para o fornecimento de Sistema de Ensino destinado ao atendimento da Educação Infantil (maternal I e II; 1º e 2º períodos da pré-escola), Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano) da Rede Municipal de Educação, que inclui material didático impresso, agenda do aluno e professor, material da educação inclusiva (alunos com baixa visão, cegos e surdos), portal educacional, assessoria pedagógica presencial e a distância, capacitação continuada para professores, supervisores e analistas educacionais de acordo com o quantitativo de alunos e profissionais da educação (MONTES CLAROS, 2016).

No mesmo documento estava descrito que a empresa vencedora na licitação atenderia, no ano de 2016, 34.714 (trinta e quatro mil, setecentos e quatorze) alunos da rede municipal, sendo 12.893 crianças da Educação Infantil, 622 professoras e 103 supervisoras e analistas educacionais. No Quadro 15, especifica-se o que nos interessa nesta pesquisa, a Educação Infantil.

²³O Sistema de Ensino Apostilado teve contrato iniciado em 2014, mas os documentos disponíveis para esta pesquisa foram apenas aqueles do ano de 2016.

QUADRO 15

Crianças e profissionais a serem atendidos pelo Sistema Apostilado de Ensino no ano de 2016

Turmas	Crianças	Professoras	Supervisoras e analistas educacionais
Maternal I	1.432	75	103
Maternal II	3.079	143	
1º Período	4.158	192	
2º Período	4.224	212	
Total	12.893	622	
Total geral	13.618		

Fonte: Termo de Referência (anexo I): contratação de empresa especializada para fornecimento de Sistema de Ensino (MONTES CLAROS, 2016). Org. CORDEIRO. R. C, 2017.

Além disso, o Termo de referência do município deixa claro como serão organizados os cadernos das crianças e das professoras da Educação Infantil.

Os cadernos dos alunos para utilização na Educação Infantil maternal I e II deverão ser semestrais e do 1º e 2º períodos deverão ser bimestrais, com organização didática por âmbitos e eixos, tendo como Parâmetro o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). Deverão apresentar personagens e etnias e características físicas diversas.

Os cadernos para professores que atuam na Educação Infantil (Maternal I e II) deverão ser semestrais, contendo fundamentação, com descritivo de atividades e rotinas de trabalho em consonância com o caderno do aluno. Sendo todo este material autoexplicativo, com orientações no verso da página, com sugestões de atividades, para facilitar a utilização pelo professor.

Os cadernos para professores que atuam na Educação Infantil (1º e 2º períodos) deverão ser bimestrais, contendo fundamentação, com descritivo de atividades e rotinas de trabalho em consonância com o caderno do aluno, orientações didáticas, sugestões de práticas pedagógicas, textos de apoio para atualização profissional e textos complementares para enriquecimento dos conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos, bem como pressupostos teóricos, contendo os referenciais da Proposta Pedagógica com as devidas orientações, podendo o mesmo ser integrado ao livro do aluno. Quadro de conteúdos por série e referências bibliográficas (MONTES CLAROS, 2016).

Como nos afirma o citado documento, a organização do material tem como parâmetro o Referencial Curricular Nacional para EI (RCNEI), documento

elaborado pelo MEC no ano de 1998, com o intuito de orientar a prática das profissionais da EI, o qual tem sido alvo de críticas por parte da comunidade acadêmica. No entanto, nenhuma menção é feita às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), que orientam as propostas das creches e pré-escolas numa concepção que consideram as interações e brincadeiras eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

Nos termos técnicos utilizados no mesmo documento fica evidente a não preocupação do município com as especificidades infantis, utilizando designações que tipificam o Ensino Fundamental, como: “caderno do aluno” e “quadro de conteúdos por série” que não coadunam com a Educação Infantil.

Além disso, a dinâmica de recebimento do material contradizia a organização trimestral dos tempos da Educação Infantil definidos pela Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, o que já se configura como uma temporalidade externa aos processos vivenciados por crianças e professoras nas instituições de Educação Infantil. As crianças do maternal I e II (2 e 3 anos) o recebiam por semestre; as crianças do 1º e 2º períodos (4 e 5 anos), bimestralmente.

Quando o referido documento descreve que o material deveria ser “autoexplicativo, com orientações no verso da página, com sugestões de atividades, para facilitar a utilização pelo professor”, sinaliza a ação da professora como mera executora de uma proposta aligeirada, unificada e diretiva para as crianças da Educação Infantil. Essa concepção contradiz as orientações das DCNEI (2009), que propõe considerarem-se as crianças como sujeito histórico 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”.

Relativo ao material didático pedagógico, o “Termo de referência” (MONTES CLAROS, 2016) esclarecia que todas as professoras e crianças receberiam os cadernos e agendas customizados, contendo o brasão, imagens e elementos que o identificassem como proposta do município de Montes Claros, conforme consta a Figura 1.



FIGURA 1: Capa do material apostilado da criança e do professor / EI.
 Fonte: Arquivo do CEMEI / Apostila do Grupo IBEP / Município de Montes Claros

O mesmo documento analisado acrescenta que as crianças e as professoras do Maternal I e II receberiam material didático complementar, tais como jogos e atividades lúdicas.

Para os alunos e professores dos maternais I e II terá como material complementar calendários interativos pedagógicos, sendo os mesmos ilustrados, apresentando todos os meses, com informações e sugestões de trabalho sobre datas comemorativas e cívicas, caderno com atividades complementares, que trabalham o nome da criança, os movimentos, brincadeiras, lugares e frutas, atividades estas trabalhadas dentro e fora da sala de aula pelos professores (MONTES CLAROS, 2016).

A perspectiva de planejamento baseado em datas comemorativas e cívicas é direcionado pelo calendário, a partir de datas que a professora julga relevantes ou que seja possível desdobrar em atividades a serem realizadas pelas crianças. O trabalho nessa direção fica superficial, descontextualizado, repetitivo, pois todos os anos as datas se repetem e geralmente destituídas de reflexão por parte da professora, além de menosprezar a capacidade que a criança tem de ir além de um conhecimento estigmatizado (OSTETTO, 2000).

Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) definem o currículo como “[...] o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]”, sendo as interações e as brincadeiras o eixo norteador do trabalho. A Proposta

Curricular da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros corrobora com essas mesmas ideias quando orienta que

[...] as práticas educativas ligadas às áreas de intercomunicação e linguagem, no que tange à alfabetização e letramento, devem ser permeadas pelas interações e brincadeiras, fundamentadas numa concepção de ensino que se alicerça em práticas educativas comprometidas com os direitos da criança em aprender. Para isso, faz-se necessário a articulação de experiências e saberes com o conhecimento cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança (MONTES CLAROS, 2015c, p.7).

Sendo assim, contradizendo os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) e das orientações definidas pela Proposta Curricular para Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros (2015c), o material impresso, descrito no “Termo de referência” (MONTES CLAROS, 2016) do município, traz uma visão prescritiva e certo arremedo de escolarização quando inclui nele as atividades complementares e as ligadas a datas comemorativas, bem como o uso de agenda pelas crianças.



FIGURA 2: Atividades do material apostilado utilizado pelas crianças
Fonte: Arquivo do CEMEI /Apostila do Grupo IBEP / Município de Montes Claros

As atividades das apostilas presentes na Figura 2 não são nenhum protótipo inovador, pois se identificam com as utilizadas nas redes públicas de Educação Infantil nos municípios paulistas que exerciam parceria com um Sistema Privado de Ensino. Nas pesquisas realizadas por Nascimento (2012), as apostilas referidas apresentavam atividades ligadas a modelos preparatórios presentes na educação brasileira há mais de quatro décadas.

[...] exercícios de rabiscação, perfuração, dobragem, recorte e colagem e labirintos, ou seja, atividades de psicomotricidade, além de exercícios com letras do alfabeto ou com numerais, cores, figuras geométricas, tamanhos e posições, por exemplo, repetindo os modelos preparatórios das décadas de 1970 e 1980. (NASCIMENTO, 2012, p.73-74),

Nesse sentido, as atividades presentes no sistema de apostilamento destinadas à Educação Infantil estão longe de um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas voltadas para as experiências da vida cotidiana e para a produção de narrativas através de diferentes linguagens. (BRASIL, 2009b)

Nascimento (2012) revela que há uma evidente discrepância nas concepções e orientações do MEC e os conteúdos das apostilas, o que indica a ausência de uma avaliação mais minuciosa do material pelos municípios, antes da contratação dos responsáveis pela produção do material.

No que se refere à formação continuada destinada às professoras, supervisoras e analistas educacionais, o “Termo de referência” esclarece que,

[...] deverá ser composta por atividades de estudo e reflexão, por ferramentas de participação e interação e por conteúdos que auxiliem o professor no planejamento e aplicação em sala de aula. Durante o prazo de vigência do contrato, deverão ser realizados, sem ônus para o município, atendimentos mediante seminários e cursos voltados ao aperfeiçoamento dos professores e gestores da rede municipal de ensino, totalizando 20 (vinte) horas de atendimentos presenciais para cada segmento (Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e Ensino Fundamental – anos finais) e 300 (trezentas) horas de cursos na modalidade de Ensino a Distância, para docentes e gestores (MONTES CLAROS, 2016).

A implementação do Sistema apostilado em Montes Claros incluiu um processo de formação que previa 20 horas de atendimento presencial e 300 horas na modalidade de Ensino a Distância para professoras e gestoras, com conteúdos que pudessem auxiliar no planejamento e execução em sala de aula. Na formação presencial do 1º semestre/2016, o referido documento propunha seminários para apresentação do Sistema de Ensino, abordando a metodologia de trabalho com o material e, no 2º semestre/2016, seminários com palestras para cada segmento de ensino.

Em entrevista para esta pesquisa, a coordenadora da EI descreve seu ponto de vista crítico sobre a adoção do Sistema de Ensino Apostilado pelo município, esclarecendo que foi adotado na EI em 2014 e que não atendeu como deveria, pois faltaram mais esclarecimentos às professoras sobre o objetivo de tal ação para a prática pedagógica.

[...] foi adotado em 2014 na Educação Infantil. Este sistema que foi adotado veio de modo contextualizado, interdisciplinar, com CD (música, áudio), livro didático, com atividades que fomentam a pesquisa e brincadeiras, com orientações de jogos, material para inclusão com letras grandes, estímulo aos alunos com determinada deficiência, além dos momentos de formação do supervisor e professor. Ele abrange desde formação a recursos didáticos e não didáticos. Não foi um Sistema de Ensino qualquer. Ele foi muito bem selecionado. O que tem nele está condizente com a proposta curricular. Só que sabemos que um Sistema que vem com os livros, ele é um livro didático, e que o livro didático não casa tudo, ele é apenas um recurso. Faltou discutir mais sobre isso com o professor, que é apenas mais um aliado e que o professor pode flexibilizar e criar outras estratégias ou outras formas de trabalhar os conteúdos. Pois determinados conteúdos requerem do professor uma pesquisa, então em determinados momentos a internet vai dar algo melhor pra ele do que o próprio livro didático, mas por outro lado há pesquisas no livro didático que são melhores do que a internet. Então, é essa capacidade de discernimento e de diálogo que deveríamos ter feito com o professor para ele entender e ter o Sistema como um aliado para sua metodologia de ensino, e não como o único recurso. Mas, foi de grande valia o Sistema de Ensino (Coordenadora da EI. Entrevista concedida em 15/12/2016).

Percebe-se na fala da entrevistada que, apesar das dificuldades apresentadas, o Sistema de Ensino Apostilado foi avaliado por ela como positivo em relação às outras administrações. Justifica que os cadernos das professoras e das crianças não foram produzidos conforme a Proposta Curricular do município para EI, em decorrência da não definição dos temas pela equipe da SME com a antecedência que o parceiro precisava.

Ter um recurso a mais para a prática docente é bom. O Sistema nos atende com a proposta que temos para o município. Entretanto, ele só foi aceito porque houve uma avaliação dos supervisores da rede por amostragem, da equipe da EI da SME e concluiu-se que ele atenderia a nossa proposta. Desde 2010 trabalhamos com temáticas geradoras de interesse, o que gera um estudo de investigação, por pesquisa, isso é uma concepção. Nesse sentido o sistema não está atrelado às temáticas que temos anualmente, mas de contemplar atividades contextualizadas, interdisciplinares, com jogos, com interatividade, que não foram usufruídas pela internet, mas eles

fornece por meio de CD. Agora, nós teríamos como colocar as temáticas no Sistema, pois eles nos deram essa liberdade. Por que não ocorreu? Porque nós não definimos previamente os temas. Por mais que no final do ano os supervisores definiam os temas para o ano subsequente, o tempo era muito curto para o sistema organizar, mas eles adequariam ao tema trabalhado pelo município. Se definíssemos os nossos temas com antecedência eles teriam tempo para nos dar o material conforme o tema que iríamos trabalhar (Coordenadora da Educação Infantil. Entrevista concedida para esta pesquisa em 15/12/2016).

A avaliação positiva da coordenadora revela que a gestão da Educação Infantil no município não dialoga com os princípios que orientam a política nacional nem com a literatura do campo da EI, pois estes andam por caminhos contrários a de um sistema apostilado.

Nessa direção, Correia e Adrião (2014) analisam apostilas produzidas por duas empresas privadas para uso na Educação Infantil e apontam que o material apostilado comercializado fere os princípios que sustentam o currículo proposto pelas DCNEI (BRASIL, 2009) e não coadunam com os direitos e necessidades das crianças, pois as brincadeiras e interações podem ficar comprometidas pelo tempo gasto com exercícios gráficos caracterizadores de antecipação de atividades típicas do Ensino Fundamental.

A coordenadora da EI enfatiza que, na sua visão, com o Sistema de Ensino Apostilado, as professoras tiveram um padrão e um norte para desenvolver o trabalho. Reconhece a ajuda desse processo ressaltando um pesar: de não ter a possibilidade de atender todas as especificidades provenientes das instituições que estão localizadas na área rural. Reforça que as professoras não podem ver o material do Sistema como o único recurso a ser utilizado para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Mas, é notório para nós sabermos, que todos os professores têm um norte, uma padronização com o Sistema. Ajuda muito. Por outro lado, essa padronização privilegia a zona urbana e às vezes não contempla a especificidade da zona rural, pois será que o Sistema de Ensino abarcaria tantas especificidades do meio rural? (Coordenadora da Educação Infantil. Entrevista concedida para esta pesquisa em 15/12/2016).

Considerando as diversas realidades vivenciadas pelas crianças e pelas professoras, a padronização do trabalho pedagógico relatado pela coordenadora a

partir do material apontaria para uma ação incoerente com as orientações da política nacional para a EI do campo. Correia e Adrião (2014) alertam sobre os riscos de adoção de um material didático único para toda uma rede que se apresenta com uma diversidade de culturas, de histórias locais e de organização das escolas. Nas orientações Curriculares para Educação Infantil do Campo, Silvia e Pasuch (2010), afirmam que “a Educação Infantil do campo constrói as bases para a contraposição a um modelo de educação que simplesmente reproduz, nos territórios rurais, a cultura urbana dominante”.

Além da diversidade presente nas localidades, a unificação de um trabalho na EI contraria a concepção de currículo definido pelas DCNEI (BRASIL, 2009) que concebe a aquisição dos conhecimentos a partir de práticas que buscam articulação com as experiências e os saberes das crianças. Além disso, o currículo da EI não se reduz à aquisição de conhecimentos, ao contrário, Rocha (2001) contribui asseverando que o currículo tem o papel de assumir funções relativas ao cuidado e à educação tendo como foco as relações educativas.

No entanto, os responsáveis pela Educação do Campo do município também não evidenciam a incorporação dos princípios da Educação Infantil e da Educação Infantil do campo. Em entrevista com a Encarregada do setor, responsável pelas Escolas do Campo de Pequeno Porte no município, fica evidente em seu relato que o material do IBEP é importante para a professora que atua na zona rural, pois considera que no campo necessita-se de material para desenvolver o trabalho com as crianças.

Nós recebemos esse material e o professor achou muito positivo porque ajudou, uma vez que a zona rural não tem material propriamente dito. Antes nós tivemos a escola ativa, o livro Girassol. E, nesse tempo que o IBEP chegou à escola do campo, não tinha esse material. Então, foi mais um apoio para o professor do campo. As formações continuadas oferecidas tiveram a participação dos professores rurais, juntamente com as professoras da zona urbana (Encarregada de Setor da Educação do Campo. Entrevista concedida para esta pesquisa em 10/08/2017).

Mas quando questionada se o material atendeu as especificidades da zona rural, percebe-se pela fala da Encarregada de Setor da Educação do Campo que esse não é um consenso entre as professoras.

Atendeu sim. Alguns professores colocavam que, devido à realidade da zona rural tinha alguma coisa que não "batia", às vezes não era totalmente favorecido para zona rural, mas elas avaliaram como positivo, como um material bom, uma vez que a zona rural com a dificuldade de vir a SME xerocar material, sem um livro próprio, então foi positivo (Encarregada de Setor da Educação do Campo. Entrevista concedida para esta pesquisa em 10/08/2017).

Observa-se que atividades infantis a partir de materiais impressos, tal como relata a encarregada de setor para trabalhar com as crianças, não coaduna com a concepção da prática docente definida pelas DCNEI (BRASIL, 2009) que tem como foco a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças através da ludicidade e de ações significativas. Nesse sentido, o currículo que vem sendo proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁴ está fundamentado em “campos de experiências” a serem efetuados com as crianças de forma a garantir os direitos à aprendizagem pautada em situações vividas em suas brincadeiras e interações (BRASIL, 2016).

As ações da administração 2013-2016, descritas e analisadas neste capítulo apontaram uma proposta de gestão articulada com os setores privados educacionais, com intenção de promover avanços na qualidade da Educação Básica do município, através do desenvolvimento de competências das profissionais baseadas em uma formação na perspectiva técnico instrumental.

Após a apresentação e análise das ações de formação continuada desenvolvidas pelo município de Montes Claros, na gestão 2013-2016, no próximo capítulo analisamos os seus significados para as professoras e supervisoras que atuavam nas Instituições de Educação Infantil nesse referido período.

²⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2016)

5 PROFESSORAS E SUPERVISORAS DA EI: SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS À FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE MONTES CLAROS

Este capítulo está dividido em duas seções. A primeira retrata o perfil das professoras e supervisoras que atuam nas instituições de EI, entrevistadas para este trabalho. A segunda apresenta as análises dos significados que esses sujeitos pesquisados atribuíram às ações de formação ofertadas pelo município de Montes Claros/ MG, no período de 2013-2016.

5.1 Identificação dos sujeitos entrevistados

Esta seção objetiva apresentar as professoras e supervisoras entrevistadas que atuam nas instituições de Educação Infantil públicas do município de Montes Claros. Esses dados foram coletados no início da entrevista semiestruturada para essa pesquisa. O perfil das professoras foi traçado por meio dos seguintes dados: sexo; idade; formação; tempo de atuação na educação, na EI, no município e/ou em outra instituição; situação funcional no município.

Para seleção das entrevistadas buscou-se abranger a atuação na zona urbana e rural, nos tipos de instituições (CEMEIs, escolas municipais e conveniadas) e atuação nas sub-etapas - creche e pré-escola. Utilizou-se como critério para a entrevista envolver professoras e supervisoras que atuaram no município, no período pesquisado, 2013-2016.

Todas as entrevistadas são mulheres, de diferentes idades, ocupantes de cargos e funções distintas na educação das crianças da EI do município.

5.1.1 Perfil das professoras

Foram realizadas entrevistas com treze professoras do quadro profissional da EI municipal de Montes Claros/MG, sendo quatro atuantes na zona rural (uma no CEMEI, duas nas escolas núcleo e uma na escola de pequeno porte) e nove na zona urbana (quatro nos CEMEIs, duas nas escolas municipais e três nas escolas conveniadas). As quatro professoras da zona rural entrevistadas serão

nomeadas de P1, P2, P3 e P4 e as nove professoras da zona urbana serão P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12 e P13, conforme consta no Quadro 16.

QUADRO 16

Professoras entrevistadas e seus referidos locais de atuação no município de Montes Claros/MG

Professoras	Instituição	Localidade
P1	CEMEI	Zona rural
P2	Escola Núcleo	
P3	Escola Núcleo	
P4	Escola Pequeno Porte	
P5	CEMEI	Zona urbana
P6		
P7		
P8		
P9	Escola Municipal	
P10		
P11	Escola conveniada	
P12		
P13		

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora

Conforme consta no Quadro 17 a maioria está na faixa etária entre 40 e 49 anos.

QUADRO 17

Idade das professoras entrevistadas

Faixa etária	Frequência	Percentual
20 a 29 anos	2	15%
30 a 39 anos	3	23%
40 a 49 anos	8	62%
Total	13	100%

Fonte: Dados coletados na entrevista.

No Quadro 18, que apresenta as turmas de atuação das professoras no período de 2013-2017, observa-se que das treze entrevistadas, três trabalhavam no EF e a maioria apresenta uma rotatividade no atendimento à creche e pré-escola, apenas quatro permaneceram com a faixa etária atendida na pré-escola (4 e 5 anos) em todos os anos pesquisados. Em entrevista com a coordenadora da EI, foi esclarecido que no início do ano letivo as professoras escolhem a turma de trabalho e o critério para escolha é o tempo de serviço, ou seja, a ordem de escolha segue da professora mais antiga à mais nova na instituição.

QUADRO 18

Turmas de atuação das professoras entrevistadas no período de 2013 – 2017

Professora	2013	2104	2015	2016	2017
P1	2º Período	2º Período	2º Período	2º Período	2º Período
P2	2º Período	2º Período	2º Período	Maternal II	1º e 2º Período (juntos)
P3	1º e 2º Período (juntos)	2º Período	2º Período	2º Período	2º Período
P4	3º ano EF	4º ano EF	5º ano EF	1º e 2º Período (EI) 1º e 2º ano (EF) - juntos	2º Período (EI) 1º e 2º ano (EF) - juntos
P5	Maternal II	1º Período	Maternal II	Maternal II	1º Período
P6	Maternal II	2º Período	2º Período	2º Período	Maternal I (mat.) Maternal II(vesp.)
P7	EF (4º ano)	EF (4º ano)	Maternal II	Maternal II	Maternal I (mat.) Berçário 1 a 2 anos (vesp.)
P8	1º Período	2º Período	Maternal I (integral)	Berçário (1 a 2 anos)	Berçário (1 a 2 anos)
P9	EF - 1º ano	2º Período	2º Período	2º Período	2º Período
P10	1º Período	1º Período	1º Período	1º Período	2º Período
P11	1º Período	Maternal II	Maternal II	Maternal II	2º Período
P12	–	Maternal II	2º Período	Maternal II	Maternal I
P13	2º Período	2º Período	2º Período	2º Período	2º Período

Fonte: Dados coletados na entrevista

Obs.: O maternal I refere-se ao atendimento às crianças de 2 anos; o Maternal II, crianças de 3 anos; o 1º Período, 4 anos e o 2º Período, 5 anos; com corte etário até 30 de junho.

Das treze entrevistadas, quatro possuem mais de 20 anos de trabalho na Educação, atuando exclusivamente na rede municipal. Delas, nove atuam na EI há 8 anos ou mais; apenas uma, há 2 anos.

QUADRO 19

Tempo de atuação das professoras entrevistadas

Professoras	Atuação na educação	Atuação na EI	Atuação no município
P1	22 anos	22 anos	22 anos
P2	23 anos	9 anos	23 anos
P3	6 anos	6 anos	6 anos
P4	18 anos	2 anos	17 anos
P5	9 anos	9 anos	6 anos
P6	15 anos	15 anos	15 anos
P7	7 anos	4 anos	7 anos
P8	22 anos	18 anos	22 anos
P9	26 anos	15 anos	26 anos
P10	9 anos	9 anos	9 anos
P11	14 anos	8 anos	8 anos
P12	20 anos	12 anos	3 anos
P13	9 anos	5 anos	9 anos

Fonte: Dados coletados na entrevista

Das entrevistadas, nove professoras possuíam, até o dia das entrevistas, um cargo. Das treze participantes da pesquisa, dez trabalhavam apenas com Educação Infantil municipal, enquanto três trabalhavam com EI e com EF em outras redes de ensino (particular e estadual), conforme consta o Quadro 20.

QUADRO 20

Turno de trabalho e etapas da educação de atuação das professoras

Trabalha em outro turno	Frequência	Percentual
Não	9	69%
Sim. Com EF	3	23%
Sim. Com EI, no mesmo CEMEI	1	8%
Total	13	100%

Fonte: Dados coletados na entrevista

No que se refere à situação funcional das entrevistadas, dez ingressaram no município por meio de concurso público e três atuavam por meio de contrato de trabalho por tempo determinado²⁵.

QUADRO 21
Situação funcional das Professoras entrevistadas

Situação funcional	Frequência	Percentual
Efetiva	10	77%
Contratada	03	23%
Total	13	100%

Fonte: Dados coletados na entrevista

Com relação ao grau de formação, todas as entrevistadas têm curso superior tendo cursado magistério no Ensino Médio. Dentre elas, dez são graduadas em Pedagogia, duas em Normal Superior e uma em História.

QUADRO 22
Formação inicial das professoras entrevistadas

Formação inicial	Frequência	Percentual
Magistério (Ensino Médio)	13	100%
Graduação (Pedagogia)	10	77%
Graduação (Normal Superior)	02	15%
Graduação (História)	01	8%

Fonte: Dados coletados na entrevista

No que se refere à formação continuada em nível de pós-graduação, todas possuem especializações. Das professoras entrevistadas, apenas duas concluíram especialização em Educação Infantil; as demais, especializações variadas, sendo que uma possui três especializações, conforme Quadro 23. A professora graduada em História concluiu a sua especialização na mesma área.

²⁵ O contrato acontece no caso de cargo vago (renovado anualmente se nenhuma professora efetiva solicitar mudança de lotação para ocupar a vaga ou se outra profissional que possuir mais tempo de serviço na educação escolher a vaga) ou substituição para licença tratamento de saúde ou licença maternidade (nesse caso, o tempo de contrato depende do período de afastamento do professor ocupante do cargo).

QUADRO 23

Formação continuada em nível de Pós-graduação das professoras entrevistadas

Pós-graduação (lato sensu)	Frequência	Percentual
Educação Infantil	02	15%
Psicopedagogia	03	23%
Metodologia do Ensino da História	01	8%
Alfabetização e Letramento	04	30%
Supervisão escolar	03	23%
Educação especial	02	15%
Total	15	100%

Fonte: Dados coletados na entrevista.

Os dados aqui apresentados revelam que as professoras entrevistadas possuem, em sua maioria, vínculo efetivo no município e encontram-se entre uma faixa etária acima de 40 anos. Quanto à atuação profissional, nove delas têm 8 anos ou mais de tempo de serviço na Educação Infantil, majoritariamente com dedicação a uma única instituição, o que revela a possibilidade de continuidade do trabalho. Todas possuem curso superior e especialização em nível de pós-graduação; apenas duas, em Educação Infantil (dado relevante considerando-se a etapa de atuação das professoras).

5.1.2 Perfil das supervisoras

Foram realizadas entrevistas com onze supervisoras do quadro profissional da Educação Infantil municipal de Montes Claros/MG, sendo que oito atuavam na zona urbana (quatro nos CEMEIs, duas nas escolas municipais e três nas escolas conveniadas) e três na zona rural (uma no CEMEI e duas nas escolas núcleo). As oito supervisoras da zona urbana entrevistadas serão nomeadas de S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7 e S8 e as três da zona rural serão S9, S10 e S11, conforme consta no Quadro 24.

QUADRO 24

Supervisoras entrevistadas e seus referidos locais de atuação no município de Montes Claros

Supervisoras	Instituição	Localidade
S1	CEMEI	Zona urbana
S2		
S3		
S4		
S5	Escola Municipal	
S6	Escola conveniada	
S7		
S8		
S9	CEMEI	Zona rural
S10	Escola Núcleo	
S11		

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora

Das onze supervisoras entrevistadas, a maioria, isto é, sete delas encontravam-se na faixa de 50 anos e mais, conforme dado apresentado no Quadro 25.

QUADRO 25

Idade das supervisoras entrevistadas

Faixa etária	Frequência	Percentual
20 a 29 anos	1	9%
30 a 39 anos	2	18%
40 a 49 anos	1	9%
50 anos ou mais	7	64%
Total	11	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao tempo de atuação na Educação Infantil, conforme Quadro 26, a maior parte - seis supervisoras - tinha mais de 10 anos de atuação nessa etapa da

Educação Básica no município de Montes Claros. Dentre essas, duas encontravam-se em processo de aposentadoria por tempo de serviço no município e uma em processo de aposentadoria por idade. Duas das entrevistadas já eram aposentadas por tempo de trabalho no Ensino Fundamental do Estado de Minas Gerais, uma no cargo de professora e outra no cargo de supervisora.

QUADRO 26
Tempo de atuação das supervisoras entrevistadas

Tempo de trabalho	Frequência	Percentual
2 a 10 anos	5	45%
11 a 19 anos	4	37%
20 a 29 anos	2	18%
Total	11	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, ainda, no Quadro 27, que nove das respondentes trabalhavam somente na rede municipal de Montes Claros. Apenas uma trabalhava em outra instituição (universidade local) e outra exercia atividade diversa da docência que é o estágio remunerado na área de direito, cujo curso estava finalizando.

QUADRO 27
Atuação das supervisoras em outro local além da rede municipal

Local de atuação	Frequência	Percentual
Não atua em outro local	9	82%
Atua na universidade	1	9%
Atua na área direito	1	9%
Total	11	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar do concurso realizado em 2009 pela Prefeitura Municipal de Montes Claros para efetivação do quadro do magistério, ainda encontrava-se entre as entrevistadas um número significativo de supervisoras, isto é, (cinco delas) que

atuavam há muito tempo no município através de contrato de trabalho. Dentre essas, duas estavam atuando nas escolas conveniadas ao município.

QUADRO 28
Situação funcional das supervisoras entrevistadas

Situação funcional	Frequência	Percentual
Efetiva	6	55%
Contratada	5	45%
Total	11	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: Uma supervisora efetiva está em processo de aposentadoria.

Das respondentes, todas têm curso superior em Pedagogia, pois essa é uma das exigências para ingresso no cargo de supervisor de ensino no município. Quanto à Pós-graduação *lato sensu*, apenas uma supervisora não adquiriu essa titulação, sendo as demais com especialização em Tecnologias em Educação, Alfabetização, Supervisão Educacional, Inspeção Escolar, Pedagogia Empresarial e Hospitalar, Psicopedagogia, Educação Inclusiva, Gestão, Psicopedagogia Clínica e Docência do Ensino Superior. A especialização *stricto sensu* (mestrado) foi adquirida por uma supervisora²⁶.

QUADRO 29
Formação (Pós-graduação) das supervisoras entrevistadas

Formação (Pós-graduação)	Frequência	Percentual
Lato sensu (especialização)	10	91%
Stricto sensu (mestrado)	01	9%
Stricto sensu (doutorado)	00	0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: Mestrado em Educação.

²⁶ A inexistência de oferta de cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) na área da educação nas universidades localizadas no município configura-se como um entrave para a qualificação nesse nível. Somente são oferecidos pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) mestrado e doutorado em Desenvolvimento Social, mestrado em Letras, mestrado em História, mestrado em Geografia, mestrado em Economia, Administração e Contabilidade, além do mestrado e doutorado na área de Saúde. A realização do mesmo só tem se tornado possível com a locomoção dos profissionais para municípios como Uberlândia, Belo Horizonte, Brasília, Goiânia, São Paulo, Rio de Janeiro. A distância entre Montes Claros e esses municípios, bem como a baixa remuneração, deixam as educadoras do município com poucas condições para assumir o custo de locomoção, estada e alimentação. Percebe-se uma mobilização maior para essa titulação dentre as profissionais que estão inseridas na docência da universidade do município.

Os dados aqui apresentados revelam que das onze supervisoras entrevistadas, seis possuem vínculo efetivo no município. A maioria encontra-se entre uma faixa etária acima de 50 anos. Delas, seis têm mais de dez anos de atuação na Educação infantil do município, sendo que, dentre as onze entrevistadas, nove trabalham somente na rede municipal de Montes Claros. Quanto à formação, praticamente todas possuem Pós-graduação *lato sensu* - apenas uma não adquiriu essa titulação.

5.2 Significados atribuídos às ações de formação e à reorganização do trabalho

Nesta seção pretende-se analisar os significados que as professoras e supervisoras atribuíram às ações de formação, associadas a novas formas de organização do trabalho, desenvolvidas pelo município de Montes Claros/ MG, através da Secretaria Municipal de Educação, no período de 2013- 2016. Observa-se que, do conjunto de ações que a SME efetuou no período analisado, algumas envolveram mais diretamente o trabalho de professoras e supervisoras.

A partir dos dados construídos nas entrevistas semiestruturadas, agrupou-se os temas que mais sobressaíram nas falas das professoras e supervisoras para serem descritos e analisados nessa seção através de quatro blocos temáticos. O primeiro foi definido como sistematização e controle do trabalho das professoras pela SME: novas tarefas e formas de registro na prática docente; o segundo, a sobrecarga de trabalho das profissionais; o terceiro, a demanda por se fazer ouvir; o quarto, o olhar das professoras e supervisoras sobre as formações oferecidas pelo Grupo IBEP e pelas Atividades Complementares (AC).

5.2.1 Sistematização e controle do trabalho das professoras pela SME: novas tarefas e formas de registro na prática docente

Dentre as ações e instrumentos implementados pela SME no período analisado, verifica-se que o uso do “Caderno do professor”, os projetos a serem desenvolvidos com as crianças e o material apostilado deixam evidentes o caráter de sistematização, organização e controle do trabalho das profissionais pelo órgão

central. Tais ações e instrumentos serão abordados nos itens a seguir a partir do ponto de vista das professoras e supervisoras.

5.2.1.1 Caderno do Professor

Uma nova forma de organização do trabalho das professoras pela gestão pesquisada foi o instrumento designado “Caderno do Professor”. Para esta pesquisa teve-se acesso ao caderno utilizado pelas educadoras no ano de 2017, com a denominação de “Planejamento Docente”²⁷, construído pela equipe técnica da Divisão de Educação Infantil/SME .

Na apresentação do material feito pela equipe da SME consta que o objetivo do instrumento “[...] é orientar o professor na sua prática docente, visando um ensino de qualidade, por meio de um planejamento sistemático das aulas e organização dos trabalhos pedagógicos do sistema municipal de ensino para a garantia da melhoria da aprendizagem de todos os alunos (MONTES CLAROS, 2017, p.5)”.

A entrevista com a coordenadora da EI para esta pesquisa foi o primeiro passo para a percepção de ações organizadas pela SME como modo de sistematização e controle do trabalho das professoras e das gestoras das instituições – supervisoras e diretoras. Nela, destaca-se como relevante a adoção dos “Cadernos do Diretor, do Supervisor e do Professor”, instrumentos que foram construídos com a intenção de nortear a prática e o controle das ações nas instituições. A fala da coordenadora revela a necessidade de organização e controle da SME sobre o trabalho das profissionais.

Considero que essa administração avançou enormemente na EI. Primeiro ponto: ter instrumentos norteadores da prática. O que ocorre: entra um professor hoje no município (primeiro ano de trabalho), um supervisor, o que norteia? Hoje tem um documento escrito, um caderno do supervisor, outro caderno do professor que apresenta o calendário, aspectos sobre o Projeto Político-Pedagógico, módulo II, plano de aula, quais são os elementos que se deve ter no plano de aula, a importância de se planejar. No caderno do supervisor tem uma agenda com um planejamento pra ele executar com os professores. Também temos o caderno do diretor que assume a direção. Essa administração conseguiu sistematizar

²⁷ Documento inserido no Anexo deste trabalho (p.151).

isso. (Coordenadora da Educação Infantil. Entrevista concedida para esta pesquisa em 15/12/2016).

A entrevistada considera que a construção desses cadernos na gestão 2013-2016 foi de grande valia para nortear o trabalho das gestoras e das professoras da Educação Infantil através do planejamento constante (o que era considerado por ela um entrave em anos anteriores). Para que o caderno alcançasse o objetivo desejado, a coordenadora relata que esse instrumento deveria ser utilizado no decorrer das aulas e nos momentos de planejamento que aconteciam nos horários de Artes e Educação Física, quando era cumprido o Módulo II, já discutido no terceiro capítulo. Outra recomendação era a da permanência do caderno na instituição.

[...] anteriormente, quando fazíamos a pergunta: “supervisor, você planeja com o professor?” E ele diz: “planejo”. Mas quando a gente ia na visita, ele falava que deixou em casa, que esqueceu. O caderno do supervisor ou do professor é um instrumento que deve estar na escola, como se fosse um diário escolar, ele é da escola, não tem como deixar em minha casa em dia de aula. Por quê? Porque o professor tem o horário de Artes e Educação Física para planejar dentro da escola com o supervisor. Por mais que ele possa planejar em casa, ele tem esse horário na escola para planejar. Não tem como o caderno ficar em casa. Então, hoje o nosso discurso simplista, aquele que diz assim “ ah, planejo!”. “Cadê? Onde está?” Agora nós temos o caderno. Isso deu uma ordem para essas questões, pois é imprescindível que o supervisor planeje; que o diretor planeje; que o professor planeje. Considero que esses instrumentos criados foram de grande valia. (Coordenadora da Educação Infantil. Entrevista concedida para esta pesquisa em 15/12/2016).

Das nove professoras entrevistadas que atuam na zona urbana, sete delas, a maioria, consideram o caderno implementado pela SME um instrumento importante no direcionamento da prática docente. Uma professora (P5), atuante no CEMEI urbano, descreve a importância do instrumento para organização e unificação do planejamento realizado pelas professoras do município. Além do planejamento, aponta como positivo as fichas adotadas para avaliação das crianças que constam no caderno. Considera que a sistematização tornou mais claros os objetivos a serem alcançados com a prática docente.

[...] eu acho que o caderno veio para melhor organização da nossa prática. Passamos a ter um padrão de planejamento que a gente não tinha. Hoje todo mundo tem um mesmo esquema de planejamento, seguindo os mesmos passos. E, além do planejamento, têm no caderno as fichas de avaliações adotadas que acho que foi muito construtivo. Começamos ter um parecer mais claro do que alcançamos na prática cotidiana com o preenchimento dessas avaliações (P5. CEMEI zona urbana. Entrevista concedida em 06/06/2017).

Das quatro professoras entrevistadas que trabalham na zona rural, todas utilizam o caderno, mas, duas delas (P1 e P2) não consideram que essa ação da SME contribuiu para a qualidade do trabalho. A primeira (P1), atuante no CEMEI rural, disse utilizar o caderno como foi proposto, mas não percebia como relevante a sua implementação pela SME, pois o caderno que já utilizava para planejamento atendia as suas necessidades e que tinha posse dele, podendo ser levado onde sentisse a necessidade de usá-lo.

A outra professora (P2), que atua em uma escola rural, complementa que tinha que cumprir as exigências impostas pela SME, pois era cobrada por isso. Assim, acabava trabalhando com dois cadernos, pois não descartou o seu planejamento pessoal. Reforça que essa demanda burocrática poderia ser repensada pela administração para facilitar o trabalho e assim terem mais tempo para focar na aprendizagem das crianças.

[...] a gente trabalhava com os dois cadernos. E então, era um trabalho a mais que a gente estava tendo e não achava ele necessário. Com o meu planejamento eu conseguia organizar perfeitamente. Como eu tinha que usar os dois era algo a mais que eu tinha que fazer e preocupar. Eu acho que existem muitas coisas que podem ser tiradas da educação infantil. [...] Esta administração, por exemplo, que foi falado entre nós, colegas, que era muito papel, muita coisa para você preencher. Coisas desnecessárias que não estavam ajudando a gente na prática. A gente quer resultados com a aprendizagem dos alunos e isso aí não estava contribuindo para que este aprendizado das crianças melhorasse (P2. Entrevista concedida para pesquisa em 10/07/2017).

Capta-se nos depoimentos das supervisoras entrevistadas a resistência de algumas professoras em fazerem os registros na prática cotidiana, como planos de aula, relatórios das crianças, experiências realizadas. Entretanto, nota-se a submissão ao processo, pois relatam que essa ação já havia se tornado rotina com

os momentos de planejamentos obrigatórios na própria instituição. Uma supervisora atuante em um CEMEI urbano (S3), avalia os cadernos implementados pela SME como uma ação técnica. Considera que o registro no caderno organiza melhor o trabalho pedagógico – da docente, da supervisora e da diretora - e acredita ser algo que todos devem ter. Complementa que sempre trabalhou como supervisora pedagógica insistindo com as professoras que construíssem objetivos, que tivessem boas estratégias de ensino, utilizassem bons materiais didáticos para que as aulas fossem produtivas. A supervisora (S3) diz: “penso que ter cadernos não é uma grande ação”, mas,

[...] para aqueles que não tinham isso como prática, pode ser uma grande ação, para mim, não. Vejo que o meu grupo fazia bem, todos tinham cadernos de planejamento feitos, objetivos eram construídos, avaliávamos as crianças e o trabalho docente de uma maneira tranquila, sem deixá-los inseguros, constrangidos e estressados. Vejo que a melhoria do trabalho docente, ou das nossas ações pedagógicas se dá, fundamentalmente, com reflexões que de fato devem acontecer nas formações continuadas, não na obrigatoriedade de alguém fazer algo. Penso que a melhor maneira de avançar nossas práticas escolares ou pedagógicas seria convencer as pessoas sobre a necessidade de fazer alguma coisa. (S3. Supervisora. CEMEI zona urbana. Entrevista concedida em 08/09/2017).

A entrevistada (S3) reforça, também, em sua fala a importância do planejamento e do trabalho reflexivo para as professoras avançarem nas práticas pedagógicas, destacando que deve haver um convencimento da necessidade, ou seja, que as professoras construam um sentido para a realização dessa ação.

Percebe-se que o uso do caderno sistematizado e exigido pela SME, tanto para as professoras da zona urbana como rural, provocou um incômodo em algumas, pois consideravam um instrumento que exigia delas mais tempo para cumprir as questões burocráticas e que contribuiu muito pouco com o avanço na prática docente. Além disso, o plano de aula demandava mais tempo com o preenchimento das fichas e relatórios de avaliações das crianças. Outro fator ressaltado como insatisfatório era o do caderno ser um instrumento que deveria ficar na instituição e não com a professora, autora do planejamento e da ação pedagógica. Nessa direção, destaca-se que o processo de regulação do trabalho docente decorrente de um acompanhamento acentuado das práticas educativas

reforça a separação entre o decisor e o executor diminuindo a autonomia do professor (LESSARD, 2016) e desconsiderando as reais percepções daqueles que estão atuando diretamente com as crianças.

5.2.1.2 Projetos pedagógicos a serem desenvolvidos com as crianças

A proposta da Divisão da Educação Infantil (DEI)/SME era que a prática pedagógica das docentes com as crianças fosse desencadeada através do planejamento baseado em projetos pedagógicos²⁸.

Barbosa e Horn (2008) definem projetos pedagógicos como uma ação intencional que permite organizar a prática pedagógica, envolvendo estudos, pesquisas, busca de informações, argumentações, reflexões coletivas, devendo ser elaborado e desenvolvido com as crianças e não para as crianças. O tema a ser trabalhado em um projeto deve levar em conta os interesses declarados pelas crianças, as dúvidas apontadas sobre determinado assunto, os questionamentos e as curiosidades. As autoras alertam sobre a importância de trabalhar temas significativos para as crianças, que as motivem a participar ativamente de todas as fases da construção: desde a problematização até a avaliação.

Observa-se que o que era denominado pela SME como projetos de trabalho, parece aproximar-se mais de uma proposta de organização por temas a serem desenvolvidos por toda a rede. No final de cada ano, a equipe da DEI solicitava das supervisoras e das professoras sugestões de temas para serem desenvolvidos com as crianças no ano subsequente. Depois de recolhidas essas sugestões, eram definidos dois grandes temas a serem desenvolvidos em cada semestre por todas as instituições que atendiam à EI (rural e urbana). A equipe organizava o ante projeto com orientações e sugestões de trabalho sobre o tema e a coordenação de Educação Infantil se reunia com as supervisoras para socializar as definições. Estas, posteriormente, debatiam com as professoras, na instituição nos

²⁸ Trata-se de tema importante a ser desenvolvido, na medida em que as propostas que consideram as crianças como centro do planejamento curricular, como é o caso do trabalho por meio de projetos, parecem estar sendo apropriadas de forma equivocada, atribuindo-se essa terminologia a trabalhos com temas definidos previamente e sem a característica de investigação que o caracteriza. Esse tema não será aprofundado neste trabalho, tendo em vista o objeto desta pesquisa.

momentos do módulo II. Esses anteprojetos eram estudados e discutidos para sua estruturação e orientação no trabalho das professoras com as crianças.

Conforme relato da coordenadora da EI, a proposta pressupunha a montagem final do projeto com o parceiro mais importante do processo: as crianças. Após a discussão coletiva das supervisoras com as professoras, estas só transformariam o anteprojeto em projeto depois de ouvir os pequenos. No decorrer das entrevistas não se obteve na fala das professoras dados sobre a efetiva participação das crianças na construção dos projetos em sala de aula.

Todas as professoras revelaram ser uma ação positiva a adoção do trabalho através de projetos. Apenas a definição do tema pela DEI tornava-se uma “camisa de força” que às vezes não atendia a realidade vivenciada pelas crianças. Uma professora (P1), do CEMEI rural, relatou que as professoras sugeriam os temas a serem trabalhados com as crianças, mas nem sempre eram atendidas, estes eram idênticos ao da zona urbana e que nem sempre estavam de acordo com a realidade do campo vivenciada pelas crianças. “[...] às vezes propúnhamos alguns temas para serem trabalhados no decorrer do ano e acabavam vindo outros. Tem tema que a gente desenvolvia que estava fora da realidade das crianças, como dinossauros[...]”. Ostetto (2010) apresenta resultados de experiências dessa natureza no cotidiano da EI e nos alerta sobre a importância de se observar cada realidade, cada faixa etária para propor um tema. O que é significativo para as crianças menores pode não ser significativo para as maiores, além dos interesses das crianças nos diversos espaços de convivência também serem diferentes.

Diante das definições das ações docentes pela SME, as professoras manifestaram-se impossibilitadas de fazer escolhas em seu cotidiano profissional a partir das necessidades específicas vivenciadas no campo e com as crianças em cada instituição e também em cada turma. Tais escolhas se perdem em razão da proposta preestabelecida pelo município para Educação Infantil.

Através das entrevistas, percebeu-se sob o olhar das profissionais que o trabalho com projetos é destacado como positivo, mas fazem ressalvas sobre a definição de um único tema a ser trabalhado em toda a rede, considerando que nem sempre atende a realidade vivenciada pelas crianças. A proposta da DEI/SME para desenvolver o trabalho com as crianças através de projetos temáticos revelou ser uma das formas de imprimir maior sistematização e controle do trabalho das

professoras, reduzindo-lhes a autonomia e o poder de decisão sobre a prática docente.

Assim, torna-se evidenciada a divergência de concepções entre o que a SME e as professoras tratam como projeto e o que a literatura na área retrata sobre o tema. Nessa direção, percebe-se não haver um processo reflexivo fundamentado na literatura pedagógica sobre as estratégias propostas para toda a rede, pois se trabalha com temas pré-estabelecidos sem levar em consideração a diversidade de interesses das crianças. Na verdade, o que a SME chama de projeto, não corresponde ao que os estudos da pedagogia de projetos indicam. Tem-se aqui uma divergência do que seria efetivamente um projeto, pois não há reflexões com um dos sujeitos mais importantes do processo: as crianças. Esse aspecto, associado ao fato de haver uma determinação do que deve ser desenvolvido por toda a rede, ratifica a visão de Contreras (2002, p. 33) ao destacar que, “[...] o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia”.

5.2.1.3. Material apostilado

Na seção que ora se apresenta pretende-se analisar os significados que as professoras e supervisoras atribuíram ao material apostilado adotado pelo município de Montes Claros/ MG, através da Secretaria Municipal de Educação, no período de 2013- 2016.

O Sistema de Ensino Apostilado, descrito no quarto capítulo, era uma ação que tinha como um dos instrumentos o material apostilado, designado pelas professoras nas entrevistas como “livro”. Este era constituído por fascículos de atividades gráficas para as crianças do maternal ao 2º período (2 a 5 anos) e fascículos de orientações do trabalho a ser executado pelas professoras. As crianças dos maternais recebiam um fascículo por semestre; já as do 1ª e 2º períodos, bimestralmente.

Todas as professoras entrevistadas abordaram o atraso na chegada do material como um ponto negativo e que os conteúdos estavam muito aquém do que

elas trabalhavam com as crianças, como relata uma professora (P7) de um CEMEI urbano:

O livro sempre chegava atrasado. Outra coisa, os conteúdos são muito abaixo do nível dos alunos. Então acho que aquele livro não foi viável, foi um gasto sem sentido. [...] era o ano terminando e os livros chegando. Eu continuava dando as minhas atividades em sala de aula, seguindo os outros materiais que a gente sempre trabalha e dava o livro do sistema como suporte em casa (P7. Professora CEMEI urbano. Entrevista concedida em 11/07/2017).

No relato de algumas professoras é apontado que o livro era um suporte pois existia anteriormente a dificuldade da impressão das folhas de atividades que elas utilizavam com as crianças e tanto elas como as crianças descansavam do registro.

Olha, o material didático era um suporte muito bom para o professor e para o aluno, pois o xerox na prefeitura tem uma cota, mas nem sempre atende a demanda. E acaba saindo do bolso da gente (P9. Professora Escola urbana. 12/07/2017).

O material ajudou muito, porque a criança descansava do registro e a gente também. E tinha a questão do xerox que estávamos usando bastante, e o professor que custeava uma parte (P1. Professora CEMEI rural. 06/06/2017).

O livro nos tirou um pouco daquilo de estar sempre fazendo matriz. Como ainda tenho alguns em sala, eu tiro xerox das atividades que interesse para trabalhar com as crianças no recreio". (P2. Professora Escola Núcleo. 10/07/2017).

Todas as quatro professoras entrevistadas que atuam na zona rural, revelaram que os livros contribuíram, apesar de não estarem em consonância com a proposta desenvolvida pelas instituições. Elas conseguiam agregá-los aos projetos trabalhados com as crianças, conforme relata uma professora (P3) “[...] Não estava de acordo com a nossa proposta, mas a gente conseguia conciliar. A gente desenvolvia atividades dos projetos e simultaneamente trabalhava com o livro em sala de aula”.

O relato das professoras entrevistadas sinalizou que o ensino diretivo estava presente nas práticas das docentes. Deixou ainda visível a facilitação do trabalho o fato do livro vir com as atividades prontas. Tais práticas em um projeto de formação e implementação curricular passam ao largo das orientações das

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e da literatura da área sobre os sentidos das experiências das crianças nessa etapa da vida. A brincadeira e a interações como eixos das práticas pedagógicas na EI conforme as DNCEI(2009), nesse contexto, parecem não ter lugar no cotidiano da educação infantil.

As supervisoras entrevistadas não revelaram aprovação do material apostilado utilizado na Educação Infantil. Uma supervisora (S3), atuante no CEMEI urbano, relatou que o material não dialogava com a realidade, pois o trabalho ficava descontextualizado, impedindo a criatividade das professoras. Afirmou ainda que as professoras já tinham como planejamento o trabalho com projetos na EI e, com a adoção do material apostilado, a supervisão sentia necessidade de intervir no direcionamento das ações com as docentes.

[...] esses livros não dialogavam com a nossa realidade. Não eram bem vistos e bem trabalhados pelos professores. Já tínhamos uma cultura de trabalhar com projetos na EI e isso de certa forma inibia um pouco o trabalho da supervisão com o seu grupo nas escolas. Não vejo que trouxe tantos benefícios. E eu via os professores reclamando. (S3. Supervisora CEMEI urbana. Entrevista concedida para esta pesquisa em 08/09/2017).

A supervisora reforçou que o material não trouxera muitas contribuições e que percebia a insatisfação das professoras na instituição onde orientava o trabalho pedagógico.

Ficou subtendido que o processo não levava em consideração as orientações previstas na legislação atual sobre a participação das professoras na definição da proposta pedagógica para as crianças. Segundo os relatos, foi reduzida a participação das professoras nas decisões, especialmente na escolha do material e na definição das atividades. Limitaram-lhes a participação à mera execução de uma proposta elaborada por outrem.

Belo (2014) em pesquisa dessa natureza no município de Catalão/ Goiás sobre o uso de material apostilado através da parceria público-privada contribui para compreendermos que a professora da Educação Infantil acaba sendo desconsiderada no exercício de sua ação docente, pois a esta cabe apenas executar uma proposta pensada por outros sujeitos, alheios às experiências vivenciadas com as crianças. A referida pesquisadora afirma que, “[...] para utilizar o

material comercializado não há a necessidade de elaboração e de teorização, basta ao profissional executar um saber fazer cotidiano, o que não exige a criatividade e a reflexão da professora” (BELO, 2014, p.190).

Belo (2014) reforça a ocorrência de uma dissociação entre aqueles que pensam e os que executam, ou seja, entre a equipe técnica produtora das apostilas, os gestores da Secretaria Municipal de Educação e as professoras que utilizam o material. Nesse sentido, o uso das apostilas e as formações oferecidas têm sido fundamentados na lógica da segmentação do trabalho, descumprindo aos preceitos da legislação educacional atual.

Nesse sentido, Haddad (2010) contribui com esse tema alertando que a abordagem sequencial presente nesse tipo de material é dirigida exclusivamente pela professora, limitando as ações e possibilidades das crianças de autorregulação. O trabalho sequencial não dialoga com a realidade, tornando o processo externo à escola, descontextualizado dos interesses infantis, impedindo a atuação profissional de maneira autônoma e reflexiva.

Considerando as reflexões realizadas através das pesquisas sobre o material apostilado sinaliza-se que professoras e supervisoras foram desconsideradas no exercício da atividade pedagógica, pois para executar o material de ensino comercializado não havia a contribuição na elaboração e produção, bastando uma mera reprodução do saber. Observa-se, no entanto, que as professoras não se mantiveram passivas. Como vimos, algumas mantiveram seus planejamentos, dando outras funções ao material, o que nos remete para a dimensão reflexiva do trabalho docente, mesmo quando as condições limitam tal reflexividade.

5.2.2 Sobrecarga de trabalho das professoras

A sobrecarga de trabalho das professoras ficou evidenciada nas entrevistas. Quando solicitadas a fazer uma avaliação da gestão 2013-2106, as professoras responderam que a administração adotou ações positivas, mas fazem ponderações a respeito da sobrecarga de trabalho. O depoimento de uma professora (P2), que atua em uma escola núcleo, ilustra os excessos que sufocam e expropriam a docente do seu saber, impedindo o exercício autônomo e reflexivo.

Eu gostei, mas a gente se sentia um pouco oprimida, pois era muita coisa para fazer, muita exigência. O Mares Guia exigia muito: era o caderno, era muita reunião, muita coisa para fazer, para preencher, muito projeto, uma coisa em cima da outra. Sufocava a gente! Nesse ano (2017) estou me sentindo mais aliviada. Era coisa demais que às vezes até se esquecia do essencial. Você tem que dar conta! Tem que mostrar trabalho, tem que mostrar isso, tem que mostrar aquilo e você deixava o que precisava fazer. (P2. Escola Núcleo. Entrevista concedida em 10/07/2017).

O caráter heterônomo da ação no depoimento de P2, expressa a separação entre os que pensam e os que fazem. Nessa relação, a professora idealizada é aquela que possui habilidades no fazer. A burocratização do trabalho das profissionais com as ações imposta pelo município tomava o tempo daquilo que seria essencial, limitando sua relação com as crianças e o tempo necessário para as demandas inerentes a sua função. Usar o bom senso foi a alternativa utilizada pela docente a partir da reflexão sobre o que era necessário fazer em vez de seguir o que era imposto.

Às vezes eu olhava para a turma e achava que a turma não estava desenvolvendo, pois estava dando muita atenção a algo que não era o mais importante. Às vezes não deixavam a gente respirar. Como temos muitos anos de trabalho, tem hora que vamos pelo bom senso. Eu parava, pensava e falava comigo: "espera aí! Eu vou parar, vou pensar e vou fazer o que acho que devo fazer". Quando ficamos fazendo muito aquilo que o outro quer, você não consegue fazer o que é preciso fazer. (P2. Escola Núcleo. Entrevista concedida em 10/07/2017).

Além daquelas atividades que já tem a obrigação de cumprir na instituição, como os momentos de estudos coletivos, fora do horário de trabalho com as crianças, as professoras relatam que têm uma carga horária individual intensa em casa. Mencionam ter às vezes os tempos e espaços da vida privada invadidos. Uma professora (P3) de uma escola Núcleo retrata isso em seu depoimento,

Eu, particularmente, trabalho muito em casa. Nos finais de semana, às vezes, deixo de sair para planejar, para trabalhar. São muitas as exigências ultimamente. Então, para a gente, está supercomplicado. É muito cansativo, muito estressante. (P3. Escola Núcleo. Entrevista concedida em 20/09/2017).

Todas as quatro professoras entrevistadas que trabalham na zona rural ressaltam a sobrecarga de trabalho tornando esse momento muito cansativo, ainda mais pelo fato de levar trabalho para casa. P1 em seu depoimento ilustra esse aspecto,

É bom, pois é o momento que a gente tem para estar encontrando, discutindo no grupo, mas acaba se tornando cansativo, principalmente para quem trabalha em dois cargos, em dois turnos. Você fica por conta de escola o dia inteiro, pois além das horas que está em sala de aula você leva trabalho pra casa e tem que estar cumprindo esse horário dentro da escola. (P1. CEMEI zona rural. Entrevista concedida em 06/06/2017).

As professoras apontam que os espaços coletivos de estudo e reflexão no contexto da escola são considerados fundamentais para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, mas a sobrecarga de trabalho, em virtude das condições em que se efetiva o trabalho e a formação docente, acabam transformando numa atividade desgastante. Um trabalho de formação deveria ser associado a uma política salarial que permitisse uma remuneração digna às professoras. Assim, seria possível uma jornada de trabalho menos desgastante sem a necessidade de a profissional assumir mais de um cargo. Dias-da-Silva (2007) em estudos dessa natureza retrata que o processo de intensificação de trabalho nos últimos anos ao qual a professora está sendo submetida tem dificultado construções coletivas e produtivas no contexto das instituições.

5.2.3 A demanda por se fazer ouvir

Nota-se que as ações analisadas foram formuladas pelos gestores, nesse caso, por meio de uma consultoria privada, sem que se escutassem as professoras e supervisoras, que são as profissionais diretamente responsáveis pelo trabalho pedagógico com as crianças. Percebe-se na fala de algumas pesquisadas a demanda de serem ouvidas pelo município nas decisões que repercutem sobre o trabalho com as crianças.

Quando questionadas se contribuiriam com a construção do material apostilado que estão usando com as crianças, dando opiniões, sugestões, uma professora (P1) do CEMEI rural responde que “[...] não, já veio pronto! Quando

mostraram, já estava no “forno”, como diziam eles (SME). Tivemos acesso na apresentação do IBEP (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas) para todos os professores da rede”. A mesma professora relata, também, o quanto a falta de autonomia tem causado insatisfação e sentimento de desvalorização quando não é escutada em suas necessidades cotidianas ou quando propõe temas a serem discutidos e estudados.

Acho que o professor poderia ter mais autonomia, ser mais valorizado. O professor ser mais valorizado até mesmo quando propõe algum tema a ser discutido. Quando não é atendido, desvaloriza muito o professor. Têm momentos que a gente precisa ser escutada, ser ouvida para desenvolver um trabalho melhor, dentro das nossas necessidades e das necessidades das crianças. Nós propusemos seminários, capacitações na área da matemática, do lúdico em sala de aula e não fomos atendidos. Eu acho que isso é uma fragilidade. Nós temos conhecimento do lúdico, mas nós queremos recursos, mais sugestões. (P1. CEMEI zona rural. Entrevista concedida para esta pesquisa em 06/06/2017).

Uma supervisora (S3), atuante em um CEMEI urbano, denota em seu depoimento que as supervisoras e professoras não estavam sendo chamadas a opinar nas decisões adotadas pelo município.

[...] A gente queria participar mais, ser mais ouvida. Queríamos que as ações colocadas pelo sistema fossem fundamentadas ou criadas com a nossa participação e isso não estava acontecendo. Tivemos que ir até lá e dizer: "olha, queremos participar, queremos que vocês nos ouçam diante das propostas que estão colocando" e isso começou a acontecer. (S3. Supervisora CEMEI urbano. 08/09/2017).

A entrevistada (S3) expõe que se juntou a um grupo de supervisoras insatisfeitas. Manifestaram-se e reivindicaram junto ao Prefeito e à Secretaria Municipal de Educação sobre as questões - módulo II, jornada dupla de trabalho, sábados letivos - que estavam causando tensão e desmotivação entre as profissionais. Alegaram que esse excesso de atribuições as impediam de desempenhar bem o trabalho. A supervisora (S3) relata que depois desse momento sentiram que nos anos seguintes passaram a participar mais, serem mais ouvidas, e o número sábados letivos diminuiu. Isso foi tranquilizando o grupo e, aos poucos, melhorando a relação com a própria formação.

Cabe ressaltar que as supervisoras e professoras das instituições não se submeteram passivamente diante da não participação nas decisões tomadas pelo município. Pleitearam por transformações que proporcionaram intervenções e consequentes mudanças no processo.

5.2.4 O olhar das professoras e supervisoras sobre as formações oferecidas pelo Grupo IBEP e pelas Atividades Complementares (AC)

A implementação do sistema de ensino apostilado em Montes Claros, conforme descrito e analisado no quarto capítulo, incluiu um processo de formação que fazia parte do pacote contratado pelo município. No ano de 2016 a formação previa 20 horas de atendimentos presenciais e 300 horas de cursos na modalidade a distância para as docentes e gestoras.

Referente aos momentos presenciais promovidos pelo sistema contratado, as professoras e as supervisoras relataram terem participado de duas ou três reuniões com a intenção de orientá-las sobre o uso do material e estimulá-las, como ilustra o trecho do depoimento de uma professora (P1), atuante no CEMEI rural: “[...] as reuniões foram para esclarecer, mostrar o material, às vezes para estimular a professora a desenvolver sua prática” e uma supervisora (S3) atuante em um CEMEI urbano, “[...] as formações eram restritas ao trabalho a ser desenvolvido com o livro, o modo como o livro se estruturava. Era a visão com a qual os autores e a instituição desejavam que os livros fossem trabalhados”. Algumas das entrevistadas sequer lembravam de ter tido esse acompanhamento.

No que se refere à formação à distância, as professoras não explicitaram ter participado dessa modalidade de formação.

Correia e Adrião (2014), bem como Nascimento (2012) destacam, em estudos dessa natureza, que os sistemas de ensino apostilados apesar de apresentarem ações no formato semelhante à formação continuada, acontecem geralmente como treinamento para uso do material, pois o foco está no uso do material e não na formação reflexiva das professoras.

Nascimento (2012) alerta sobre os riscos das formações ficarem sob a responsabilidade dos sistemas privados, pois muitas vezes, não há a supervisão das

secretarias de educação, visto que o investimento abrange também a formação das profissionais.

Além das formações promovidas pelo Grupo IBEP, as professoras participaram das Atividades Complementares (AC), que foram ações de formação em serviço, nos horários de módulo II, no espaço da instituição, sob a coordenação da supervisora pedagógica conforme análise realizada no capítulo anterior.

Quanto a esses momentos de formação, as entrevistas com as professoras e supervisoras que atuavam na área urbana revelaram que esse espaço de formação contribuiu para a construção de conhecimentos e desenvolvimento da prática docente. As supervisoras foram unânimes em expressar que no início percebiam uma resistência na participação das professoras, mas como o tempo elas começaram a aceitar esse momento de estudos como importante para o desenvolvimento do trabalho com as crianças.

Quanto às professoras da zona rural, uma supervisora (S9), do CEMEI rural, relata que “quando as reuniões do módulo II aconteciam em Montes Claros, as professoras reclamavam por causa do horário, pois algumas reuniões eram no final de semana ou à noite. Para quem morava na zona rural ficava complicado”. Reforça que, quando a reunião era na escola faziam no contra turno e não havia reclamação.

Uma professora (P2), atuante em uma escola núcleo rural, cuja única turma de EI é aquela com a qual trabalha – as demais turmas atendem ao Ensino Fundamental e Ensino Médio – revela sua insatisfação sobre o momento de sua ida para a escola, fora do horário de aula, para cumprir o módulo II coletivo. Participava da reunião com todos/todas os/as professores/as do Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano, e não discutia as especificidades inerentes à etapa da educação em que está inserida. Só havia especificidade para EI com a supervisora nos horários em que as crianças estavam em aula com os professores de Educação Física e Artes. Justifica que esse momento coletivo acontecia com todas as professoras porque a mesma supervisora que faz o acompanhamento da EI na escola também o faz de todas as turmas do turno. Ela (P2) diz que se sentia inserida no processo, quando eram abordadas questões gerais, “algo como falar do Projeto Político-Pedagógico da escola, assuntos referentes à escola, aos problemas que estavam ocorrendo, ao que poderiam melhorar”. Esse contexto de organização da educação em áreas rurais, EI e Ensino Fundamental juntas em uma mesma escola, limita a abordagem de

questões específicas da EI, considerando que a supervisora que conduz o processo de formação na instituição atende todas as turmas da escola.

Outra situação abordada pelas professoras entrevistadas da área rural foi sobre os riscos que corriam no trajeto da escola à sua casa uma vez que a reunião do módulo II coletivo acontecia após o horário de aula das crianças do vespertino, pelo fato de várias professoras trabalharem em dois turnos.

Então, tratando-se de uma zona rural, tem uma estrada de acesso muito deserta. É superarriscado para eu que trabalho lá, que sou mulher e vou de moto, pois a gente sai de lá à noite. É estrada onde acontecem vários casos de assaltos. A gente fica totalmente desprotegida. Mesmo saindo de lá com algumas colegas juntas, ainda é um pouco perigoso. Eu trafego à noite pela BR, de moto (P3. Escola Núcleo -zona rural. Entrevista concedida em 20/09/2017).

Conforme depoimento ilustrado por P3, o horário em que as formações aconteciam nas escolas rurais não estavam atendendo às necessidades das professoras.

Um dos aspectos relatados pelas professoras que atuam na zona rural é que as formações realizadas não são distintas daquelas direcionadas para a zona urbana. Conforme ilustra a Professora (P2) da escola núcleo, “[...] as formações são realizadas abordando o geral, não sendo específicas para zona rural. O que é trabalhado na cidade também é trabalhado na zona rural”.

Nessa direção, o Referencial para uma Política Nacional de Educação do campo (BRASIL, 2005) ressalta que ações baseadas em um parâmetro urbanizado não vão ao encontro das necessidades, saberes e anseios dos que vivem no campo. Tais processos acabam por reproduzir a desigualdade, afastando cada vez mais os sujeitos do campo dos seus direitos.

Como todo processo foi concebido por uma empresa privada, que não dialoga com a produção da área, tais especificidades não foram consideradas e são percebidas pelas professoras. Estas apontam a distância entre o proposto e as necessidades que atendam à realidade das crianças. Uma delas chega a mencionar que o material está aquém das capacidades da criança. No entanto, observa-se que tais percepções das professoras são baseadas em sua experiência com as crianças, não havendo, também da parte delas, menção ao que a legislação, as normas vigentes e a literatura da área discutem. Assim, percebe-se que a dependência

exclusiva do que é oferecido pela SME deixa também as professoras e supervisoras sem argumentos consistentes para sustentar as críticas que realizam sobre o material e a formação a ele associada. Estudiosos da área (CUNHA, 2013; NÓVOA, 2009) chamam a atenção para a necessária integração entre a universidade e a escola de educação básica de modo a proporcionar aos professores condições de acesso a reflexões que estão sendo construídas nesse ambiente. Esta é uma questão importante a ser refletida no município, pois a contratação de empresas privadas de consultoria, formação e produção de material didático parece ter sido uma decisão da gestão sem consulta às professoras e supervisoras como a pesquisa revelou, mas também sem a busca de recursos existentes na cidade, como a universidade ali instalada. Além disso, havia a possibilidade de buscar aconselhamento em outras fontes no estado ou fora dele. De qualquer modo, não se explicitam os critérios de escolha, uma vez que não houve debate a respeito.

Nessa direção, observa-se que as instâncias que são reconhecidas como capazes de oferecer subsídios (quaisquer que fossem: o pessoal técnico da SME, as/os professoras/es e os pesquisadores da área) não participaram do processo decisório, sequer de consulta, a respeito da contratação de duas empresas privadas para instituir mudanças na Educação escolar do município. As análises dos especialistas (FREITAS, 2016; NASCIMENTO, 2012; CORREIA; ADRIÃO, 2014) têm demonstrado o caráter danoso da privatização da educação por meio de ações governamentais que passam por diferentes caminhos (o material didático e os pacotes de formação estão entre elas).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como finalidade identificar e analisar as ações de formação continuada ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros/MG às professoras da Educação Infantil, na gestão 2013-2016, bem como investigar os significados atribuídos por estas e pelas supervisoras pedagógicas que atuavam nas instituições de Educação Infantil de responsabilidade do município.

A preocupação com a qualidade do atendimento às crianças que frequentam a EI tornou-se presente nas pesquisas da área e nos documentos orientadores dessa etapa da educação, como na Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), que enfatiza a formação continuada das professoras como um dos requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tal formação deve contribuir no aprimoramento da prática, na tomada de decisões e na reflexão sobre o fazer pedagógico. Concebe-se que a formação das professoras que atuam na Educação Infantil seja voltada ao atendimento das atribuições de um exercício profissional específico, tendo como foco o educar e o cuidar, não se limitando aos conhecimentos técnicos sobre o trabalho. Assim faz-se necessário um olhar sensível às necessidades infantis proporcionando experiências ricas, que abranjam as dimensões motora, afetiva, cognitiva e cultural através das brincadeiras e interações.

Através dos dados levantados foi possível desenhar como a EI se organiza no Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros. O atendimento é feito com crianças na faixa etária de 1 ano e 7 meses a 5 anos de idade, com corte etário até 30 de junho, em horário parcial e integral. Apenas uma instituição, trabalho-piloto, atende bebês a partir de 1 ano. Esse atendimento acontece nos seguintes tipos de instituições: CEMEIs (urbanas e rurais), escolas conveniadas, escolas urbanas e escolas rurais (núcleo e de pequeno porte). A maior referência do atendimento à Educação Infantil no município são as instituições específicas para essa faixa etária designadas Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), sendo apenas uma na zona rural. No ano de 2016, o maior atendimento à EI no município, 63% era destinado às crianças do 1º e 2º Períodos (4 e 5 anos) - pré-escola e 37% às crianças que frequentam a creche (1 a 3 anos). Ainda que as orientações legais para Educação do Campo proibam o atendimento às crianças da

Educação Infantil na mesma turma do Ensino Fundamental, o município faz esse atendimento, o que é identificado como um dos desafios a ser superado, de modo a assegurar plenamente os direitos das crianças residentes em áreas rurais

O órgão central, a Secretaria Municipal de Educação, conta com uma Divisão de Educação Infantil composta por uma equipe de pedagogas que acompanha e orienta o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas diversas instituições, assim como as atividades de formação em serviço das professoras. Para o acompanhamento do processo administrativo e pedagógico no interior das instituições, há a diretora, a/as supervisora/as e em algumas instituições a vice diretora. As profissionais que atuam diretamente com as crianças são as professoras das turmas, as professoras de Artes, as de Educação Física e as auxiliares de docência.

A unificação da carreira da Professora de Educação Infantil e do/a Professor/a de Ensino Fundamental ocorreu a partir de 2009 quando passaram a ser denominados/as “Professor de Educação Básica dos anos iniciais I – PEB I”, o que representou um passo importante para a categoria que atua na educação pública municipal.

A visão empresarial e pouco democrática marcou a gestão pesquisada que contratou um serviço de consultoria com diversas demandas e adotou um calendário extenso incluindo uma carga horária destinada à formação das professoras. Tais medidas acarretaram mais trabalho às docentes, sem valorização das profissionais na carreira.

Essa conduta da gestão sobrecarregou as professoras e supervisoras que em vários momentos relataram não possuir uma vida para além do seu trabalho, fazendo com que essa tensão incomodasse a ponto de diminuir o desejo no fazer da profissão. A existência de um tempo – o denominado módulo II definido pela SME - para o trabalho coletivo é destacado pelas profissionais como importante, ainda que exija aprimoramento pelo município, de modo a valorizar esse tempo que a professora se dedica às atividades de formação e planejamento. Nessa valorização poderia, inclusive, adotar melhoria salarial de modo a se evitar que a professora trabalhe em dois turnos ou que o fizesse na mesma escola, dispondo de um dos turnos para tais atividades.

Além disso, ocorreu a contratação de um Sistema Privado de Ensino com um pacote de serviços, dentre eles o material apostilado para as crianças da Educação Infantil. Conforme descrito pelas profissionais, o material a ser trabalhado com a criança sempre chegava atrasado e não atendia à proposta de trabalho que era denominada como projetos pela SME. Os depoimentos das professoras atuantes na zona rural sinalizaram a não preocupação da gestão com as especificidades inerentes à realidade do campo, reportando para este espaço a mesma proposta de trabalho e material da zona urbana, desconsiderando seus próprios anseios bem como os das crianças.

Percebeu-se que as exigências impostas às professoras da Educação Infantil da rede pública de Montes Claros, como utilização do caderno para planejamentos, os temas definidos pela SME para os projetos desenvolvidos com as crianças, o material apostilado para direcionar o trabalho pedagógico com os pequenos, tudo isso deixou evidente o caráter de sistematização e controle do trabalho das profissionais pelo órgão central. A sobrecarga de trabalho e a necessidade de se fazer ouvir pelos gestores foram outros elementos citados pelas professoras e supervisoras que tornaram evidentes os momentos tensos. Enxerga-se aqui o desejo da gestão pesquisada em aumentar o IDEB no Sistema de Ensino, a partir de uma visão empresarial voltada para a concepção técnico-instrumental na Educação Infantil, considerando-a uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, sem levar em conta as reais necessidades das profissionais e das crianças.

Até mesmo a mudança do nome Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições para Projeto Pedagógico da Escola (PPE) pela consultoria reforça o caráter técnico-instrumental direcionado à formação das profissionais.

A inserção de professoras de Educação Física e Artes no trabalho com as crianças da EI foi outra ação da gestão. A contribuição desta alteração ainda precisa ser avaliada no contexto da Educação Infantil municipal - o que não caberia nesta pesquisa. Será que as professoras trabalhando com áreas específicas não estariam desarticulando a visão do trabalho na EI que é a integração e interação? Qual a visão das crianças com tantas professoras direcionando o trabalho?

Os resultados indicam que as ações de formação associadas a práticas e instrumentos voltados para reorganização e sistematização do trabalho de

supervisoras e professoras da Educação Infantil ensejaram redução da autonomia desses sujeitos. Revelaram a adoção de uma lógica “mercantil” e “técnico-instrumental”. Além disso, tais ações levaram, na avaliação das professoras, à intensificação do trabalho por meio de inclusão de tarefas não diretamente relacionadas ao trabalho com as crianças.

A docência exige um trabalho ético e criativo; um diálogo permanente com as questões sociais e pedagógicas, com os contextos da cultura; compromisso com o desenvolvimento da criança e respeito às profissionais e às famílias. Isso pressupõe uma formação que faça com que as professoras interroguem sobre os saberes do mundo e com qual atitude se posicionam frente a elas; que abandonem a relação autoritária e empobrecida com o conhecimento; que rejeitem toda forma de homogeneização que o modelo econômico global tem imposto; que tenham compromisso com o mundo e com a vida fundamentando seu trabalho em princípios e valores firmados no bem comum; que ensinem, mas também aprendam com as crianças, enxergando também através delas.

Conclui-se que os meios e os formatos das formações destinadas às professoras não propiciaram uma ação investigativa. No entanto, observa-se que as entrevistadas refletiam sobre seu trabalho, buscando contextos de superação da racionalidade técnica. Capta-se a insubordinação aos conceitos não democráticos ao não acatarem ter sua função reduzida ao cumprimento de prescrições que levam à perda do comando sobre a ação docente. Tanto assim que algumas revelaram a utilização do material como mero suporte extraclasse por não ter o material do sistema apostilado comprado pela SME atendido ao que elas consideravam adequado. Outra questão reveladora da insubmissão às normas das SME foi o uso do caderno do professor. Algumas mantiveram dois cadernos, submetendo-se a uma sobrecarga de trabalho, justamente para continuarem a fazer seus planejamentos de forma mais autônoma.

Esta pesquisa não teve a pretensão de esgotar o estudo dessa temática e considerando-se as suas limitações, aponta para a necessidade de maiores discussões a respeito das ações que os municípios vêm ofertando às professoras da Educação Infantil. Por considerar que há tensões e ambiguidades presentes a respeito das formações ofertadas, destaca-se a carência de pesquisas que reflitam sobre as necessidades de formação nos diversos cargos inerentes ao trabalho na

Educação Infantil. Destaca-se também a EI na área rural como um aspecto ainda muito pouco investigado, necessitando ainda de pesquisas que abordem especificamente essa realidade.

Pretende-se, com a visão das professoras e supervisoras apresentadas nesta pesquisa, contribuir para a qualidade da Educação Infantil no município de Montes Claros, propiciando material para uma possível re/formulação de políticas públicas de formação que atenda às reais necessidades das profissionais e das crianças.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. In: BRASIL, MEC. **Formação Continuada de Professores**. Um Salto para o futuro: TV Escola, Boletim 13, agosto/2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método na Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Qualitativa e Quantitativa**. 2ªed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo (org.). **Formação de Professores no Brasil (1990 – 1998)**. Serie Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/Inep-Comped, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In.: ANDRÉ, Marli E.D. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2006, p.55-69.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos**. Revista Brasileira de Educação. v. 20 n. 62 jul.-set., 2015, p. 679-701.

BELO, Fernanda Ferreira. **A lógica do mercado na educação pública municipal: a parceria público-privada em Catalão/Goiás**. Tese doutorado. Universidade Federal de Goiás Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação - Goiânia, 2014.

BORGES, Ana Lúcia. **Gestão na escola de educação infantil: ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Nove de Julho, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 04 de julho de 2016.

BRASIL. MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira/ nº 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 01, de 3 de abril de 2002. **Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas do Campo**. CNE/CEB, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**: Caderno de subsídios. 2ª edição. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. CNE/CEB, 2008.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.738 de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art.60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Piso Salarial Nacional do Magistério público da Educação Básica. Coordenação de Estudos Legislativos – CEDI, 2008a. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/790690.pdf>

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, CNE/ CEB, 2009.

BRASIL. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília. Parecer n. 20/2009. CNE/CEB, 2009a. Disponível em: Despacho do Ministério, publicado no D.O.U. de 09/12/2009, seção 1.

BRASIL. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília: MEC/UFRGS, 2009b.

BRASIL. Observatório de PNE, 2010. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/indicadores>

BRASIL. IBGE@idades, 2010. Disponível em: <https://idades.ibge.gov.br>

BRASIL. Desenvolvimento Agrário e Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Educação Infantil do Campo**: Proposta para a expansão da política. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação/ FNDE/ SEB. **Edital de Convocação 02/2011 para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras de apoio pedagógico para o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do professor 2013**. Brasil: Brasília, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei n.9.394/96, dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências**. Brasília, 2013.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2016. **Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.** Brasília, 2013.

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*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Caderno de orientação para o uso pedagógico e formativo dos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE do Professor.** Comunidade educativa CEDAC: Fundação SM, 2014a. Disponível em em:<http://fundacaosmbrasil.org/cms/wp-content/uploads/2016/10/pnbe.pdf>. Acesso em: 20/06/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: jan. 2017. [Links]

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **A qualidade da educação infantil brasileira:** alguns resultados de pesquisa. *Cad. Pesquisa*. Vol.36, n.127, jan/abr. 2006. p.87-128

CAMPOS, Maria Malta. **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos:** Modelos em debate. *Educação & Sociedade*, anoXX, n.68, dez/1999, p.126-142..

CAPUZZO, Denise de Barros; ARAUJO, Denise Silva. **PNE 2014-2024 e as políticas de formação do professor da educação infantil:** conquistas e tensões. *Form. Doc.*, Belo Horizonte. V.08, n.14, p.83-102. Jan/jun.,2016. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

CELLARD, André, A análise documental. In.: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** 2ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p.295-306.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA, Bianca; ADRIÃO, Theresa. **Material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas:** análise de dois casos. *RBPAE* - v. 30, n. 2, p. 379-396, mai./ago. 2014.

CUNHA, M^a Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. A. **Desmistificando a profissionalização do Magistério.** Campinas: Papirus, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da Formação de Professores:** trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educação Pesquisa, São Paulo, n.3, p.609-625, jul./set. 2013.

DAHLBERG, G; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p.87-117.

DIAS-DA-SILVA. Maria Helena G. Frem. A LDBEN e a Formação de Professores: armadilhas ou consequências? In: RESCIA, Ana Paula Oliveira, SOUZA, Claudio Benedito Gomide de et all. **Dez anos de LDB:** contribuições para as políticas públicas em educação no Brasil. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores, trabalho e saberes docentes.** Trabalho & Educação . Belo Horizonte. v.24 . n.3 p.143-152 | set-dez. 2015 .

DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. **Formação Continuada de Rede:** Um Estudo de Caso da Formação de Professores no Município de Lagoa Santa. Dissertação Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

FARIA, Ana Lucia G. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.** Revista Educ. Soc., Campinas, vol.26, n.92. p. 1013-1038. Especial - Out. 2005.

FLORIANI, Ana Cristina Barreto. **As Concepções de Formação Continuada de Professores no Âmbito das Políticas para Educação Infantil a partir da década de 1990.** Dissertação de Mestrado, Florianópolis, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. Mato Grosso SINTEP, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=djXltlQKYKo>. Acesso em : 20/08/2017.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GAUTHIER, C. Ensinar: Ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso:** fundamentação científica - subsídios para coleta e análise de dados - como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009. p. 2-23.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

GÓMEZ, Angel Pérez. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

GUIA, João Batista Mares. **Relatório de atividades n.01 de 01 a 5 de abril de 2013**. Referente as atividades presenciais da consultoria em Montes Claros no período de dois meses. Atenea Educação e Planejamento Urbano, 2013.

GUIA, João Batista Mares. **Relatório de atividades do ano de 2014**. Referente as atividades presenciais da consultoria em Montes Claros Atenea Educação e Planejamento Urbano, 2014.

GUIA, João Batista Mares. **Relatório de atividades do ano de 2015**. Referente as atividades presenciais da consultoria em Montes Claros Atenea Educação e Planejamento Urbano, 2015.

GUIA, João Batista Mares. **Proposta técnica ou termo de referencia: gestão da Secretaria Municipal de Ensino de Montes Claros**. Consultoria em Educação: 01 de janeiro a 31 de dezembro de 2105. Atenea Educação e Planejamento Urbano, 2015a.

GUIA, João Batista Mares. **Relatório de atividades do ano de 2016**. Referente as atividades presenciais da consultoria em Montes Claros Atenea Educação e Planejamento Urbano, 2016.

GUIA, João Batista dos Mares. **Rede municipal de ensino de Montes Claros: 100% das escolas dispõem de Projeto Pedagógico metodicamente elaborado pelos educadores.** 25 de maio de 2016a. <http://educamoc.com.br/portal/admin/assets/documentos/tb8knvrf.pdf>. Acesso em 12/12/2017.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores: Saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HADDAD, Lenira. Tensões universais envolvendo a questão do currículo. In: **Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente (Educação Infantil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (XV Endipe).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Histórias da Educação Infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação. [on-line]. n. 14, p. 5-18, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda. **Gestão pública, formação e identidade de profissionais de Educação Infantil**. Cad. Pesquisa. v.37, n.131. maio/ago. 2007. p.423-454

LAGES, Ilma Lemos Pinheiro. **A educação infantil em Montes Claros: transformações institucionais e processos identitários.** Dissertação mestrado. UFMG, 2012.

LE GOFF, Jacques. Tradução: Bernardo Leitão. Documento / monumento. In.: **História e Memória.** Campinas/ SP: Unicamp, 1990, p.535-553. <http://memorial.trt11.jus.br/wp-content/uploads/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>. Acesso em 21/09/2016.

LESSARD, Claude. **Políticas Educativas:** a aplicação na prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LÜDKE, M. **O professor e sua formação para a pesquisa.** In.: EccoS – Revista Científica. São Paulo, v. 7, n. 2, jul./dez. 2005. p. 333-349.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Desenvolvimento Profissional:** passado e futuro. Sísifo – Revista das Ciências da Educação. N.08.p.7-22, jan./abr., 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa:** teoria, passos e fidedignidade. Ciência & Saúde Coletiva, 17(3), 2012. p. 621-626.

MONTES CLAROS. Prefeitura de Montes Claros. **Lei 2.850, de 06 de julho de 2000.** Define o quadro de pessoal das unidades municipais de educação e dá outras providências. Montes Claros, 2000.

MONTES CLAROS. Prefeitura de Montes Claros. **Lei n. 3.176, de 23 de dezembro de 2003.** Dispõe sobre o Estatuto, o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério do Município de Montes Claros. Montes Claros, 2003.

MONTES CLAROS. Prefeitura de Montes Claros. **Lei n. 3.587/06, de 22 de junho de 2006.** Autoriza o poder executivo a conceder a gratificação denominada “pó-de-giz”. Montes Claros, 2006.

MONTES CLAROS. Prefeitura de Montes Claros. **Lei n. 3885 de 20 de dezembro de 2007.** Organiza o Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros. Montes Claros, 2007.

MONTES CLAROS. Prefeitura de Montes Claros. **Edital n.1/2009 do Concurso Público para provimento de cargos efetivos do Quadro de Pessoal da Educação.** Montes Claros, 2009.

MONTES CLAROS. Prefeitura Montes Claros, 2013. Disponível em: http://www.montesclaros.mg.gov.br/agencia_noticias/2013/jan13/not_30_01_13_008_0.php. Acessado em 09/03/2018.

MONTES CLAROS. Prefeitura de Montes Claros. **Contrato administrativo de prestação de serviços n. P007/2015 de 23 de janeiro de 2015.** Montes Claros, 2015.

MONTES CLAROS. Prefeitura de Montes Claros. **Primeiro termo de aditamento - P00715 em 28 de dezembro de 2015**. Montes Claros, 2015a.

MONTES CLAROS. Prefeitura de Montes Claros. **Plano Municipal de Educação de Montes Claros/MG 2015 -2025**. Montes Claros: Secretaria Municipal de Educação, 2015b.

MONTES CLAROS. Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros (SME)/ Educação Infantil (EI). **Proposta Curricular para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros**. Vol.I, 2015c.

MONTES CLAROS. Prefeitura de Montes Claros. **Processo licitatório n. 0399/2015 / pregão eletrônico n. 0162/2015**. Montes Claros, 2015d. Disponível em: www.montesclaros.mg.gov.br

MONTES CLAROS. Prefeitura de Montes Claros. **Termo de Referencia (anexo I): Contratação de empresa especializada para fornecimento de Sistema de Ensino para a Rede Municipal de Educação**. Montes Claros, 2016.

MONTES CLAROS. Prefeitura de Montes Claros. **Editais de licitação**: Contratação de empresa especializada para a prestação de serviço de implantação do Sistema de Ensino para o ano de 2016. Processo licitatório nº 0399/2015. Pregão eletrônico nº 0162/2015. Montes Claros, 2016a.

MONTES CLAROS. Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros(SME). **Orientações da SME para o cumprimento do módulo II**. Montes Claros: Secretaria Municipal de Educação, 2016b.

MONTES CLAROS. Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros(SME). **Dados da Educação Infantil do Município de Montes Claros**. Montes Claros: Secretaria Municipal de Educação / Divisão de Educação Infantil, junho/2016c.

MONTES CLAROS. Secretaria Municipal de Educação (SME). **Projeto Pedagógico das Escolas do Campo de Pequeno Porte**. Montes Claros, 2016d. Disponível em: <http://educamoc.com.br/portal/admin/assets/documentos/qg4ij8fm.pdf>>. Acesso em: 12/08/2017

MONTES CLAROS. Secretaria Municipal de Educação/Divisão de Educação Infantil. **Planejamento docente**. Montes Claros: SME, 2017.

MONTES CLAROS. Prefeitura de Montes Claros. **Aspectos gerais sobre Montes Claros**. Disponível em: <https://portal.montesclaros.mg.gov.br/cidade/aspectos-gerais>. Acesso em: 29/05/2018.

MOURIAX, René; BEROUD, Sophie. Para uma definição do conceito de “movimento social”. In: LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana (Orgs.). **Pensamento crítico e movimentos sociais**: diálogos para uma nova práxis. São Paulo: Cortez, 2005.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. **As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas**. Revista Brasileira de Educação. v. 17 n. 49 jan.-abr., 2012.

NÓVOA, Antônio (Org.). Formação de Professores e Profissão Docente. In.: NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OSTETTO, Luciana E. (org.) **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil**: Partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PAIM, Elison A. **Memórias e experiências do fazer-se professor(a) de História**. Tese (Doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas /FaE, 2005. p. 82-145.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. **O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte**. Dissertação (mestrado). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2009.

PUNTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; NETO, Armindo Qullici. **Identidade e profissionalização docente**: o professor nas pesquisas educacionais brasileiras (1993 – 2005). Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 24, p. 55-75, jul./dez. 2007.

ROCHA, Eloisa A. C. **A pedagogia e a Educação Infantil**. Revista Brasileira de Educação. Nº 16, Jan/Fev/Mar/Abr., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>

SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SCHON, D.A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NOVA, Antonio (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **A educação infantil no Brasil**. Pensar a Educação em Revista. 2016. Disponível em: http://www.pensaraeducacaoemrevista.com.br/vol_2/vol_2_no_1_Isabel_Oliveira.pdf. Acesso em: 10/05/2016.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização. In.: Um Salto para o Futuro. **Docência na Educação Infantil**. Ano XXIII - Boletim 10. Junho/ 2013. p. 28-35.

SILVA, Isabel Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues. **Educação Infantil e famílias residentes em áreas rurais**: demandas e concepções em dois municípios do Brasil. Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 103, set.-dez., 2017. p. 303-318

SILVA, Ana Paula Soares ; PASUCH, Jaqueline. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo**. Anais do I seminário nacional: Currículo em movimento: Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, nov., 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7162-2-10-artigo-mec-orientacoes-curriculares-ei-campo-ana-paula/file>. Acesso em:20/07/2018

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação e Sociedade, n. 73, Campinas, dezembro/2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação. n. 13, jan./fev./mar./abril. 2000.

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientações para a elaboração de projetos de dissertação de mestrado ou tese de doutorado. In: **Guia do aluno da Pós-Graduação em Educação na UFMG**. Belo Horizonte: Fae/UFMG, 2011.P.51-75.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro & AMARAL, Ana Lucia (Orgs.). **Formação de Professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002, p. 65-93.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **A formação profissional de educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade de atendimento**. Proposições. Campinas, n. 1[28], março, 1999.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.29, n.103,p.535-554,maio/ago.2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>

ZURAWSKI, Maria Paula Vignola. **Escrever sobre a própria prática**: desafios na formação do professor da primeira infância. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação São Paulo, 2009.

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS GESTORAS

PARTE I - Dados pessoais

a) Formação:

() Graduação:

Qual? _____ Ano de conclusão: _____ Onde? _____

() Pós graduação lato sensu:

Qual? _____ Ano de conclusão: _____ Onde? _____

() Pós graduação strito sensu (mestrado):

Qual? _____ Ano de conclusão: _____ Onde? _____

() Pós graduação strito sensu (doutorado):

Qual? _____ Ano de conclusão: _____ Onde? _____

b) Atuação profissional:

Tempo de atuação na educação _____

Tempo de atuação na Educação Infantil _____

Tempo de atuação no município de Montes Claros _____

Situação funcional: () efetiva () designada

Carga horária de trabalho diária na função: _____

Trabalha em outro local? _____ Onde? _____

PARTE II – Questões específicas

- 1) Quais ações e documentos que essa gestão (2013-2016) tem produzido para promover a formação continuada dos professores/as na Educação Infantil que estão inseridos na rede municipal?
- 2) Como essas ações foram definidas?
- 3) Como a SME identificou as necessidades de formação para estruturar as ações?
- 4) Ao pensar as ações de formação, como se considera as demandas específicas das professoras rurais?
- 5) Como aconteceu o processo de avaliação das formações promovidas pela SME?
- 6) Como tem sido a acolhida dessas ações pelos diretores/as, supervisores/as e professores/as?

- 7) Como você avalia o desenvolvimento dessas ações?
- 8) E o retorno dessas formações na prática pedagógica dos professores que atuam nas instituições infantis?
- 9) Como você avalia a Educação Infantil nesta gestão 2013-2016? Avanços, recuos, fragilidades e potencialidades.

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS SUPERVISORAS

PARTE I – Dados pessoais

a) Idade:

() 20 à 29 anos

() 30 à 39 anos

() 40 à 49 anos

() 50 anos e mais

b) Especificar as formações e ano em que concluiu.

() Graduação. Qual? _____ Ano de conclusão: _____

() Pós graduação: lato sensu. Qual? _____ Ano de conclusão: _____

() Pós graduação strito sensu (mestrado): Qual? _____
Ano de conclusão: _____

() Pós graduação: strito sensu - doutorado. Qual? _____

Ano de conclusão: _____ Onde? _____

c) Tempo de atuação na Educação _____

d) Tempo de atuação na Educação Infantil _____

e) Tempo de atuação no município de Montes Claros _____

f) Situação funcional () Efetiva () Designada

g) Trabalha em outro local? Qual? Sendo em escola qual a etapa de ensino atua?

PARTE II - Questões específicas

- Quais estratégias de formação o município tem proporcionado às professoras da Educação Infantil?

- As professoras acolhem estas formações de maneira positiva, resistem, ou não se manifestam?

- Você percebe que a formação oferecida pelo município tem mudado a prática pedagógica das professoras? Como você percebe isto, qual a sua opinião?

- Quanto aos momentos de formação que acontecem na escola, organizado pelos supervisores/as como você avalia este espaço de estudo? Como acontece?

- Você considera que os temas trabalhados estão articulados com as necessidades da prática do professor? E tem possibilitado reflexões sobre essa prática?
- A divisão de EI no final do ano colhe sugestões de temas a serem trabalhados no ano posterior. Como você avalia essa proposta de trabalho? E como vocês desenvolvem isso?
- A partir da consultoria do Prof. Mares Guia, a EI adotou o caderno do professor para direcionar a prática pedagógica nas instituições. Como você avalia essa ação?
- A partir de 2014 a SME contratou o sistema de ensino (grupo IBEP Educação) que visou a formação e o suporte da prática pedagógica dos professores. Como você avalia isso?
- Você considera que material fornecido pelo sistema de ensino contratado pelo município atendeu as necessidades do trabalho realizado pelos professores?
- Como você avalia a contribuição dessas formações, oferecidas pelo sistema de ensino, para a sua prática pedagógica do professor e da instituição?
- Há outras ações do município que proporcionam aumento da qualidade do trabalho do professor? Quais?
- Há outros aspectos (além da prática pedagógica) que você avalia que as formações oferecidas contribuíram para o professor desenvolver? Quais?
- Como você avalia a Educação Infantil na gestão 2013-2016? Avanços, recuos, fragilidades e potencialidades.
- Quais os temas e os tipos de formação você considera essenciais para as professoras da educação infantil?

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

INSTITUIÇÃO: _____

PERÍODO EM QUE ATUOU EM :

2013 _____

2014 _____

2015 _____

2016 _____

PARTE I – Dados pessoais

Idade:

() 20 à 29 anos

() 30 à 39 anos

() 40 à 49 anos

() 50 anos e mais

a) Especificar as formações e ano em que concluiu e instituição.

() Ensino médio. Qual? _____

Ano de conclusão: _____ Onde? _____

() Graduação. Qual? _____

Ano de conclusão: _____ Onde? _____

() Pós graduação: lato sensu. Qual? _____

Ano de conclusão: _____ Onde? _____

() Pós graduação: strito sensu - mestrado.

Linha de pesquisa? _____

Ano de conclusão: _____ Onde? _____

() Pós graduação: strito sensu - doutorado.

Linha de pesquisa? _____

Ano de conclusão: _____ Onde? _____

c) Tempo de atuação na educação: _____

d) Tempo de atuação na Educação Infantil: _____

e) Tempo de atuação no município de Montes Claros: _____

f) Situação funcional () efetiva () designada () aposentada

g) Trabalha em outro local? Qual? Sendo escola, qual etapa de ensino atua?

PARTE II - Questões específicas

- Desde que você trabalha na rede municipal você participou de alguma formação? Quais?
- Quais instituições têm oferecido ou favorecido esta formação (universidade, escola, SME,...)?
- Há outras ações do município que proporcionam aumento da qualidade do seu trabalho com as crianças? Quais?
- Quais são os temas, aspectos ou habilidades abordadas nos processos de formação ofertados pelo município?
- Como você avalia a formação oferecida pelo município (cursos, seminários,...)?
- Os temas trabalhados estão articulados com as necessidades da sua prática? Tem possibilitado reflexões sobre sua prática?
- A divisão de EI no final do ano colhe sugestões de temas a serem trabalhados no ano posterior. Como você avalia essa proposta de trabalho? E como vocês desenvolvem isso?
- Quanto ao módulo II (carga horária exigida pelo município para formação continuada dos professores na instituição em que trabalham), como você avalia as reuniões para sua formação?
- A partir da consultoria do Prof. Mares Guia, a EI adotou o caderno do professor para direcionar a prática pedagógica nas instituições. Você o utiliza? Como você avalia esse caderno?
- A partir de 2014 a SME adotou o sistema de ensino que visou a formação e o suporte da prática pedagógica dos professores. Como você avalia isso?
- O material que o sistema ofereceu atendeu as necessidades do seu trabalho?
- Como você avalia a contribuição dessas formações, oferecidas pelo sistema de ensino, para a sua prática pedagógica?
- Há outros aspectos (além da prática pedagógica) que você avalia que as formações oferecidas contribuem para desenvolver? Quais?

- Como você avalia a Educação Infantil na gestão 2013-2016? Avanços, recuos, fragilidades e potencialidades.
- Quais os temas e os tipos de formação você considera essenciais para as professoras da educação infantil.

ANEXO – PLANEJAMENTO DOCENTE

2017

Planejamento Docente



FOTO CEMEI SÃO MARCOS/2016

Prefeitura Municipal de Montes Claros
Secretaria Municipal de Educação





PREFEITURA DE MONTES CLAROS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

FICHA ADMINISTRATIVA

Humberto Guimarães Souto
Prefeito

Benedito Paula Said
Secretário de Educação

Valdoir Lázaro Rosa
Diretor Administrativo e Financeiro

Elisângela Mesquita Silva
Diretora Técnico-Pedagógica

Rejane Veloso Rodrigues
Gerente Administrativa

Sidneia Sales
Gerente Pedagógica

Jaciara Braga Nassau
Coordenadora de Inspeção e Gestão Escolar

Jane Aparecida Lopes de Freitas
Coordenadora da Educação Infantil

DADOS PESSOAIS

Professor:		
Escola:		
Endereço:		
Cidade:	Estado:	CEP:
Telefone:		
E-mail da escola:		
Outros dados:		

TELEFONES ÚTEIS:

Prefeitura de Montes Claros	3229-3000
Secretaria Municipal de Educação	3229-8383
Gabinete do Secretário	32298351
Diretoria Técnico-Pedagógica	3229- 8396 / 3229-8393
Inspeção e Gestão Escolar	3229-8386 /32298365
Gestão de Pessoal e Controle Funcional	3229-8381 32298380 32298391
Informática (suporte)	3229-8364
Educação Inclusiva	3229-8374
Educação Infantil	3229-8371
Nutrição e Segurança Alimentar	32298366
Materiais, patrimônio, frota e manutenção	32298378
Conselho Tutelar	32212530 32293520 32214003

URGÊNCIA

SAMU	192
Polícia Militar	190
Polícia Civil	38-32216655
Corpo de Bombeiro	193 - 32217242

“Organizar e dirigir situações de aprendizagem, são dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar situações amplas, abertas, carregadas de sentido, que requerem um método de pesquisa, de identificação e resolução de problemas. Proporcionando a continuidade do trabalho pedagógico da escola, bem como a discussão e avaliação, visando-a adequá-lo a realidade dos alunos e da comunidade escolar em que está inserido”.

(PERRENOUD, 2000: p.25)

APRESENTAÇÃO

Diante das constantes mudanças da atualidade, percebemos a necessidade de instrumentalizar o trabalho pedagógico das Instituições de Educação Infantil. Com esse propósito os profissionais da Secretaria Municipal de Educação elaboraram este Caderno. O foco é garantir um planejamento docente eficiente, com enfoque na aprendizagem dos alunos.

O objetivo deste Caderno “Planejamento Docente” é orientar o professor na sua prática docente, visando um ensino de qualidade, por meio de um planejamento sistemático das aulas e organização dos trabalhos pedagógicos do sistema municipal de ensino para a garantia da melhoria da aprendizagem de todos os alunos.

Para a elaboração deste material foi utilizado como embasamento, a observação e acompanhamento de boas práticas, tanto dos supervisores, quanto dos professores do Sistema Municipal de Ensino, assim como, materiais produzidos pela equipe de analistas da Secretaria Municipal de Educação. Portanto, a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação espera que este Caderno possa contribuir para o aperfeiçoamento da competência de planejar, implementar, acompanhar, coordenar e avaliar projetos e ações educacionais, especialmente as desenvolvidas na sala de aula, bem como a produção e difusão do conhecimento educacional.

Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação

1 ROTINA

É importante a utilização de ícones, ou seja, desenhos que expressem cada momento da aula, como por exemplo: rodinha, atividade escrita, artística, recreio dirigido, recreio livre, história, jogos, vídeos entre outras atividades.

O Educador tem a autonomia de criar os ícones da rotina.

Exemplos de ícones:



RODINHA



BRINCADEIRA



RECREIO LIVRE



JOGOS



CONTAÇÃO DE HISTÓRIA



ATIVIDADE ESCRITA



VÍDEO

2 CALENDÁRIO 2017 - 200 DIAS LETIVOS

Portaria nº: 02 de 23 de janeiro de 2017- Dispõe sobre as Diretrizes para a elaboração do Calendário Escolar de 2017, das unidades do Sistema Municipal de Ensino.

3 QUADRO INFORMATIVO DE FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA

3.1 Lista de Professores

Nº	Professor	Cargo	Aniversário	Telefone/E-Mail
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				

3.2 Lista de Auxiliares de Docência

Nº	Auxiliar de docência	Turma /ou nº de aluno(s) que atende	Aniversário	Telefone/e-mail
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				

4 Projetos

- Anexar os projetos desenvolvidos na instituição.

5 Proposta de trabalho/2017

- Inserir Proposta de Trabalho individual/2017.

6 PROPOSTA DE MÓDULO II

- Inserir Proposta de Módulo II.

9 ANÁLISE DO NÍVEL DE CONHECIMENTO MATEMÁTICO DA CRIANÇA

Unidade de Ensino: _____ Turma: _____ 1º TRIMESTRE

Professora: _____ Supervisora: _____

NOME DA CRIANÇA							ESPAÇO E FORMA	NÚMEROS, SISTEMA DE NUMERAÇÃO E OPERAÇÕES	GRANDEZAS E MEDIDAS
							Organiza, mentalmente e executa seus deslocamentos no espaço.		
							Utiliza noções de orientação: proximidade, interioridade e direcionalidade.		
							Identifica formas planas e espaciais e as articula a imagens e objetos (retângulo/porta; círculo/disco/CD)		
							Localiza-se e posiciona-se (Longe/perto, à frente/atrás, antes/depois).		
							Utiliza o conceito de conservação de quantidades contínuas (mensuráveis) e discretas/descontínuas (contáveis).		
							Realiza ações de classificação, ordenação, seriação e comparação de objetos.		
							Realiza contagem (oral e/ou escrita).		
							Representa quantidades (por meio de registro individual e/ou coletivo).		
							Emprega o cálculo mental.		
							Identifica e interpreta informações e dados. (apresentadas em rótulos, códigos de barras, jornais, revistas, panfletos, catálogos, listas, tabelas, gráfico pictórico).		
							Utiliza termos como: antes/depois; cedo/tarde; hoje/ontem/amanhã e outros (vide proposta)		
							Emprega a noção de tempo (por meio da utilização do relógio e calendário)		
							Utiliza noções de valor pagamento, troco, estimativa de preços		
							Faz estimativa de medidas utilizando instrumentos não convencionais (palmos, pés, folhas de jornal)		
							Faz estimativa de medidas utilizando instrumentos convencionais (fita métrica, balança)		

9 1 ANÁLISE DO NÍVEL DE CONHECIMENTO MATEMÁTICO DA CRIANÇA

Unidade de Ensino: _____ Turma: _____ 1º TRIMESTRE Professora: _____

Supervisora: _____

NOME DA CRIANÇA						ESPAÇO E FORMA	NÚMEROS, SISTEMA DE NUMERAÇÃO E	GRANDEZAS E MEDIDAS			
									Organiza, mentalmente e executa seus deslocamentos no espaço.		
									Utiliza noções de orientação: proximidade, interioridade e direcionalidade.		
									Identifica formas planas e espaciais e as articula a imagens e objetos (retângulo/porta; círculo/disco/CD)		
									Localiza-se e e posiciona-se (Longe/perto, à frente/atrás, antes/depois.		
						Utiliza o conceito de conservação de quantidades contínuas (mensuráveis) e discretas/descontínuas (contáveis).					
						Realiza ações de classificação, ordenação, seriação e comparação de objetos.					
						Realiza contagem (oral e/ou escrita).					
						Representa quantidades (por meio de registro individual e/ou coletivo).					
						Emprega o cálculo mental.					
						Identifica e interpreta informações e dados. (apresentadas em rótulos, códigos de barras, jornais, revistas, panfletos, catálogos, listas, tabelas, gráfico pictórico).					
						Utiliza termos como: antes/depois; cedo/tarde; hoje/ontem/amanhã e outros (vide proposta)					
						Emprega a noção de tempo (por meio da utilização do relógio e calendário)					
						Utiliza noções de valor pagamento, troco, estimativa de preços					
						Faz estimativa de medidas utilizando instrumentos não convencionais (palmos, pés, folhas de jornal)					
						Faz estimativa de medidas utilizando instrumentos convencionais (fita métrica, balança)					

LEGENDA: NC: Não construiu a habilidade

EP: Em processo de construção da habilidade

CH: Construiu a habilidade

9. 2 ANÁLISE DO NÍVEL DE CONHECIMENTO MATEMÁTICO DA CRIANÇA

Unidade de Ensino: _____ Turma: _____ 3º TRIMESTRE

Professora: _____ Supervisora: _____

NOME DA CRIANÇA								ESPAÇO E FORMA	NÚMEROS, SISTEMA DE NUMERAÇÃO E	GRANDEZAS E MEDIDAS		
							Organiza, mentalmente e executa seus deslocamentos no espaço.					
							Utiliza noções de orientação: proximidade, interioridade e direcionalidade.					
							Identifica formas planas e espaciais e as articula a imagens e objetos (retângulo/porta; círculo/disco/CD)					
							Localiza-se e e posiciona-se (Longe/perto, à frente/atrás, antes/depois.					
							Utiliza o conceito de conservação de quantidades contínuas (mensuráveis) e discretas/descontínuas (contáveis).					
							Realiza ações de classificação, ordenação, seriação e comparação de objetos.					
							Realiza contagem (oral e/ou escrita).					
							Representa quantidades (por meio de registro individual e/ou coletivo).					
							Emprega o cálculo mental.					
							Identifica e interpreta informações e dados. (apresentadas em rótulos, códigos de barras, jornais, revistas, panfletos, catálogos, listas, tabelas, gráfico pictórico).					
							Utiliza termos como: antes/depois; cedo/tarde; hoje/ontem/amanhã e outros (vide proposta)					
							Emprega a noção de tempo (por meio da utilização do relógio e calendário)					
							Utiliza noções de valor pagamento, troco, estimativa de preços					
							Faz estimativa de medidas utilizando instrumentos não convencionais (palmos, pés, folhas de jornal)					
							Faz estimativa de medidas utilizando instrumentos convencionais (fita métrica, balança)					

SUGESTÕES PARA A ESTRUTURA DO PORTFÓLIO

De acordo com a Proposta Curricular para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros (2015), o portfólio do aluno é o instrumento que melhor avalia a criança de modo qualitativo, descritivo e que evidencia a sua trajetória de aprendizagem.

Orienta-se para a composição do portfólio, que sejam selecionadas duas atividades produzidas e escolhidas pela própria criança que correspondam a cada área do conhecimento demarcada pela Proposta Curricular, a saber:

- Linguagem Oral e Escrita (2 atividades)
- Linguagem Matemática (2 atividades)
- Meio Natural e Sociocultural (2 atividades)
- Artes – Linguagem Visual, Cênica e Musical (2 atividades)
- Educação Física – Linguagem Corporal e Movimento (2 atividades)
- Identidade e Autonomia (2 atividades)
- Interações e Brincadeiras (2 atividades).

A Proposta Curricular (2015) reitera “a importância do relatório descritivo como instrumento qualitativo de acompanhamento da aprendizagem da criança elaborado pelo professor, bem como, um espaço para um breve relato da família”. Sugere-se que na composição do portfólio constem amostras de atividades agrupadas por trimestre, cuja organização apresente os seguintes blocos de atividades:

- Atividades Diagnósticas (atividades a serem aplicadas a cada início de trimestre para possibilitar o acompanhamento do avanço das habilidades da criança)
- Atividades Prediletas (atividades escolhidas pela própria criança)
- Projetos, Artes e Descobertas (demais atividades que evidenciam a prática pedagógica)

- Auto avaliação da criança (desenhos, frases com legenda do professor etc)
- Avaliação da família.