



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEBCAMPUS VI – CAETITÉ
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE –
PPGELS

MARTA JUVÊNIA NAVARRO CAMELO

**FORMAÇÃO CONTINUADA: UM OLHAR PARA OS DOCENTES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAETITÉ –
BA**

CAETITÉ –
BA 2024

MARTA JUVÊNIA NAVARRO CAMELO

**FORMAÇÃO CONTINUADA: UM OLHAR PARA OS DOCENTES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAETITÉ –
BA**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas – DCH, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus* VI – Caetité, como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino. Área de concentração – Ensino, linguagem e sociedade. Linha de Pesquisa II – Ensino, saberes e práticas educativas. Orientadora – Prof.^a Dr.^a Marinalva Nunes Fernandes

Caetité – Ba

2024

C259f

Caramelo, Marta Juvênia Navarro

Formação continuada: um olhar para os docentes da educação infantil na rede municipal de ensino de Caetité – Ba./ Marta Juvênia Navarro Caramelo.— Caetité - Ba, 2024.
188 f., il., color.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Marinalva Nunes Fernandes.

Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, 2024.

1. Educação Infantil. 2. Professores – Educação continuada. 3. Políticas públicas educacionais.
I. Fernandes, Marinalva Nunes. II. Universidade do Estado da Bahia –

UNEB, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade. III. Título.

CDD: 370.111



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,
LINGUAGEM E SOCIEDADE

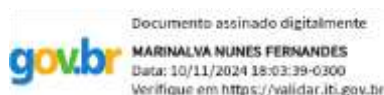
FOLHA DE APROVAÇÃO

**“FORMAÇÃO CONTINUADA: UM OLHAR PARA OS DOCENTES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAETITÉ – BA”**

MARTA JUVÊNIA NAVARRO CAMELO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGENS E SOCIEDADE- PPGELS – DCH VI - UNEB, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

Aprovado em 31 de outubro de 2024, com nota 10,00.



Prof.^a Dr.^a MARINALVA NUNES FERNANDES
Orientadora/ Docente – PPGELS – UNEB – DCH – Campus VI
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Prof.^a Dr.^a EDNA SOUZA MOREIRA
Examinadora Interna - UNEB
Doutora em Educação Conhecimento e Inclusão Social pela UFMG

Prof.^a Dr.^a MARILICE PEREIRA RUIZ AMARAL MELLO
Examinadora Externa - UNEB
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo



Prof.^a Dr.^a SONIA MARIA ALVES DE OLIVEIRA REIS

Examinadora Externa – UNEB

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais

Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, Avenida Contorno, s/n, São José, Caetité – BA CEP:
46.400-000

DEDICATÓRIA

Caminhos de Gratidão

Aos meus pais, Fernando (*in memoriam*) e Eleuza,
Que, mesmo sem escola, me ensinaram a voar,
Sentiram nas mãos o peso do não saber,
E, com amor, me mostraram o caminho de aprender.

Ao meu marido, Fernando, e aos meus filhos,
Rodrigo e Ricardo, e, minha querida Rachel,
Vocês são o meu abrigo, a força que me faz seguir,
Meu porto seguro, onde encontro coragem para persistir.

Aos professores da Educação Infantil,
Que carregam em si a grande missão,
De moldar o futuro com dedicação,
E àqueles que em mim depositaram fé e inspiração.

A todos que acreditaram em meu caminhar,
Aos que me apoiaram, me deram forças para continuar,
Meu sincero agradecimento, com todo o meu coração,
Por serem parte desse sonho, dessa transformação.

Com carinho e gratidão,
Este título é também de vocês.



OPENAI. DALL·E 2. Disponível em: <https://openai.com/dall-e>. Acesso em: 7 out. 2024. Imagem gerada em: [28 de setembro].

"Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar."

Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia

AGRADECIMENTOS

Queridos (as),

Ao longo da minha jornada acadêmica, passando pelas dificuldades, superações e vitórias, que fazem parte do caminho para a realização de um sonho, tive ao meu lado pessoas especiais, que me apoiaram de maneiras únicas e essenciais. Este mestrado não é apenas uma conquista pessoal, mas o reflexo do amor, da paciência e da força que recebi de cada um de vocês. É com o coração cheio de gratidão que compartilho este momento e o dedico a vocês que estiveram comigo nessa caminhada. O que enxergam de nós é apenas a ponta do iceberg. Eles não veem as batalhas silenciosas que travamos todos os dias, as lutas internas que enfrentamos sem testemunhas. Ninguém conhece o peso das decisões que tomamos quando ninguém está olhando, ou os momentos em que estivemos à beira do nosso limite. Por isso, a nossa força precisa vir de algo maior, algo que nos sustente quando tudo parece desmoronar. A fé nos dá essa base firme, renovando nossas esperanças a cada amanhecer e nos lembrando de que nunca estamos realmente sozinhos. Não importa se o mundo não vê o que acontece nos bastidores — o que importa é a certeza de quem caminha ao nosso lado. E isso, por si só, é motivo suficiente para sermos gratos todos os dias.

A Deus, por ter me dado saúde e sabedoria para persistir, mesmo quando os dias eram nublados e a estrada parecia longa demais.

Aos meus pais, **Fernando (*in memoriam*) e Eleuza**, humildes e batalhadores, que mesmo sem terem tido a oportunidade de frequentar a escola, foram meus maiores incentivadores. O exemplo de vida de vocês, que sempre valorizaram o conhecimento como um caminho de superação, guiou cada um dos meus passos. Sei que estão orgulhosos de mim, e isso me enche de paz e felicidade.

À minha **família de "Big Bigs"**, ao meu marido **Fernando**, que foi meu companheiro de todas as horas, enfrentando comigo as crises, os medos e as incertezas. O seu apoio, sua paciência e seu amor incondicional me sustentaram nos momentos em que pensei em desistir. Sei que muitas vezes minhas ausências foram dolorosas, mas você esteve sempre ao meu lado, segurando a minha mão. Sem você, nada disso teria sido possível.

Aos meus filhos, **Rodrigo e Ricardo**, que com suas palavras de carinho e gestos de amor, me deram a energia necessária para continuar. Vocês são a minha maior motivação e o meu maior orgulho. Obrigada por acreditarem em mim quando eu mesma duvidava.

À minha lindona **Rachel**, com sua energia vibrante e sempre contagiante, por ser luz nos momentos de escuridão. Seu sorriso e suas palavras de incentivo foram fundamentais para que eu seguisse em frente.

Às minhas amigas **Leila Aranha e Maria de Lourdes** que, com afeto sincero, nunca soltaram a minha mão. Vocês estiveram comigo em todos os momentos, me acolhendo e oferecendo um ombro amigo nas horas em que eu mais precisei. A amizade de vocês é um presente valioso que a vida me deu.

Ao colega de turma que se tornou um amigo especial, **Lucas Porto**, por ser uma presença constante nos bons e maus momentos. Você sempre estendeu a mão, oferecendo apoio e palavras de encorajamento, e fez com que essa jornada fosse mais leve. Nossa amizade cresceu junto com nosso aprendizado, e sou profundamente grata por isso.

À querida **Rosemária**, grande amiga e incentivadora, que não só me ofereceu sua amizade, mas também me encorajou a almejar sempre mais, especialmente ao me estimular a participar das seleções de mestrado. À **Iamara**, minha amiga e colega de mestrado pela parceria, leituras, estudos e trabalhos realizados. À **Elenice**, expresse minha profunda gratidão pelas valiosas orientações para o desenvolvimento do produto educacional e por ter aberto as portas do OBEI (Observatório da Infância e Educação Infantil), proporcionando apoio essencial ao longo dessa jornada.

À **Débora Hevila**, meu sincero agradecimento pela sua dedicação e paciência na organização gráfica do meu produto. Seu olhar atento aos detalhes e sua competência foram essenciais para que o trabalho atingisse um nível de excelência. Obrigado por compartilhar seu talento e contribuir de forma tão significativa para este projeto.

Quero expressar minha sincera gratidão a **Elinete, Livia, Ana, Marlene e Flavinha, Giovanne, Luzia, Maria, Laine, Tuti e João**, pelo acolhimento e apoio inestimáveis que me proporcionaram. A generosidade e disposição para me ajudar foram fundamentais durante este processo, o que tornou minha trajetória mais leve e enriquecedora. Sou verdadeiramente grata por ter conhecido, convivido e dividido essa jornada com vocês.

À minha orientadora, **Prof.^a Dr.^a Marinalva Nunes Fernandes**, minha eterna gratidão pela paciência, firmeza e dedicação com que conduziu todo este processo. Sei que não foi fácil para nenhuma de nós; enfrentamos desafios que iam muito além da pesquisa: a pandemia, a sobrecarga, as questões emocionais. No entanto, com sua sabedoria e seu jeito único de me guiar, você nunca desistiu de mim, e por isso hoje realizo um sonho que parecia tão distante. Sua presença foi fundamental para que eu chegasse até aqui. Muito obrigada por acreditar e

caminhar ao meu lado. Que possamos seguir juntas, unidas pelo compromisso com o conhecimento e com a transformação de vidas.

Ao trio de professoras potentes e inspiradoras da minha banca de avaliação, **Prof.^a Dr.^a Edna Sousa Moreira, Prof.^a Dr.^a Marilice Pereira Ruiz Amaral Mello e Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Alves de Oliveira Reis**, minha profunda gratidão por aceitarem fazer parte desse momento tão importante e por contribuírem com valiosas sugestões que enriqueceram o meu trabalho. Sinto imenso orgulho de tê-las ao meu lado nessa jornada tão especial. Meu desejo é que sigamos juntas, de mãos dadas, fortalecendo essa conexão que se mostrou tão enriquecedora, para que nossos caminhos continuem se cruzando e multiplicando saberes.

Agradeço à **Universidade do Estado da Bahia (UNEB)** e à **equipe do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS**, que ao longo do curso buscou diversas estratégias para apoiar todos os alunos, especialmente durante o desafiador período da pandemia da COVID-19. A **Mary, Polly, Carliane e Odílio**, vocês foram companheiros incansáveis, com quem dividi desafios, esperança, risos e muita aprendizagem, nossa parceria foi fundamental para que eu conseguisse trilhar esse caminho. **Aos professores do Programa**, pela valiosa transmissão de saberes, a todos que ministraram as disciplinas do mestrado, cada um de vocês foi uma peça fundamental para a construção desse conhecimento, suas aulas, seus ensinamentos e seu apoio foram indispensáveis para que eu me tornasse a pesquisadora que sou hoje e poder sonhar. **E aos colegas de turma**, com quem compartilhei essa jornada, mesmo à distância, gratidão pela colaboração e harmonia nas aulas e encontros dedicados às leituras e discussões dos nossos trabalhos. Nossa troca de experiência foi essencial para que todos alcançássemos sucesso.

À **Eugênia Prates**, por ser a escuta acolhedora e afetuosa que tanto precisei nos momentos mais desafiadores. Seu apoio afetuoso foi um bálsamo que me ajudou a continuar quando parecia não haver mais forças.

Aos **participantes da pesquisa**, especialmente às professoras das duas Unidades de Educação Infantil do município de Caetité, meu mais profundo agradecimento por terem aceitado participar e contribuído com generosidade. Vocês foram fundamentais para o sucesso deste trabalho.

À **Secretaria de Educação de Caetité**, por fornecer as informações essenciais para a realização da pesquisa, colaborando de maneira decisiva para que eu pudesse desenvolver este estudo.

À **Gestora Déborah e a Coordenadora pedagógica Lara**, por compreenderem a importância desta pesquisa e permitirem que, junto com a **Prof.^a Maria de Lourdes**,

realizássemos o contexto de experiência com as cartas na sala de referência. Esse processo foi essencial para o desenvolvimento do produto técnico e educacional.

Às **crianças** da Unidade de Educação Infantil Pastor Severino, que, com sua inocência e curiosidade, deram vida e sentido a este trabalho. Vocês são a razão pela qual a educação infantil tem tanto valor.

Às gestoras anteriores, **Gardênia e Cleisemar**, pelo apoio inicial à realização da pesquisa. Seu suporte no começo foi determinante para que eu pudesse avançar.

Por fim, encerro este momento tão especial reconhecendo que, apesar de todos os desafios, tropeços e momentos de incerteza, esta jornada só foi possível pelo apoio de muitas mãos generosas e corações que vibraram por mim. Cada palavra de incentivo, cada abraço silencioso e cada gesto de confiança foram fundamentais para que eu pudesse continuar acreditando, mesmo quando tudo parecia incerto. A caminhada foi longa, cheia de obstáculos, mas, com o amor e o apoio de todos vocês, ela se tornou mais leve e significativa. A vocês, que sonharam este sonho junto comigo, deixo meu mais profundo agradecimento e a certeza de que essa conquista é, na verdade, nossa.

Com todo o meu carinho e eterna gratidão.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

UNINTER - Centro Universitário UNINTER

CF- Constituição Federal

DCN- Diretrizes Curriculares Nacional

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Infantil

ECA – Estatuto da criança e adolescente

FAMAN- Centro Universitário Anápolis

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LDBEN – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PDDE- Programa Dinheiro Direto da Escola

PME- Plano Municipal de Educação

PNE- Plano Nacional de Educação

PPGELS – Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade

PPP- Projeto Político pedagógico

PROINFÂNCIA - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

RCNEI – Referencial curricular Nacional da Educação Infantil

UCSAL- Universidade Católica do Salvador

UEFES- Universidade Estadual de Feira de Santana

UEI- Unidade de Educação Infantil

UESB- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC- Universidade Estadual de Santa Cruz

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNCME – União dos Conselhos municipais de Educação

UNDIME-BA – União dos Dirigentes Municipais de Educação da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UFRB- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

UFSB- Universidade Federal do Sul da Bahia

CAPES- Banco de Teses e Dissertações

IES - Instituição de Ensino Superior

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

DCH – Departamento de Ciências Humanas

ONU – Organização das Nações Unidas

CETEP - Centro Territorial De Educação Profissional Do Sertão Produtivo

IEAT – Instituto de Educação Anísio Teixeira

INET – Instituto de educação e tecnologias

PAR – Plano de Ação Articulada

NEAF - Núcleo Educacional de Avaliação e Formação

MEC- Ministério da Educação

PNAIC- Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

OBEI- Observatório da Infância e Educação Infantil

EI- Educação Infantil

CNE/CEB- Conselho Nacional de Educação/ Câmara de educação Básica

CEEEC- Centro Estadual Educação Especial de Caetité Professora Ielita Neves

APAE- Associação de Pais e Amigos do Excepcionais

TGD- Transtorno Global de Desenvolvimento

CEPAG - Colégio Estadual Pedro Atanásio

COOPEC- Cooperativa Educacional de Caetité

FFCLC- Faculdade de Filosofia ciência e Letras de Caetité

UNICESUMAR – Centro Universitário de Maringá

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1. Alunos e professores da Escola normal em Caetité em 1932– Acervo Histórico do Instituto Educação Anísio Teixeira	07
IMAGEM 2. Homem caminhando, representando a frase de Paulo Freire - Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar	89

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1. Representa a triangulação de dados através da pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e as cartas	36
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Quadro Geral de trabalho na base de dados abertos CAPES entre 2015 a 2019	41
GRÁFICO 2 - Trabalhos relacionados aos descritores 2015 a 2019	42
GRÁFICO 3 – Trabalhos relacionados à Formação continuada de professores e a “educação infantil” foi região geográfica 2015 a 2019	44
GRÁFICO 4 – Trabalhos relacionados aos descritos “Formação continuada de professores” e a “Educação Infantil” por estados da região nordeste 2015 a 2019	46
GRÁFICO 5 – Dissertações relacionadas aos descritores “Formação continuada de professores e a “Educação Infantil no estado da Bahia IES 2015 a 2019	47
GRÁFICO 6 – Teses relacionadas dos descritores “Formação continuada de professores e a Educação infantil no estado da Bahia por IES – 2015 a 2019	48
GRÁFICO 7 – Trabalhos relacionados aos descritores “Formação continuada de Professores” e a “Educação Infantil” produzidos pelo UNEB entre os anos de 2015 a 2019	49
GRÁFICO 8 – Dissertações relacionadas aos descritores “Formação continuada de professores” e a “Educação Infantil” produzida pela UNEB por ano	50
GRÁFICO 9 – Teses relacionadas aos descritores “Formação continuada de professores” e a “Educação Infantil” produzidas pela UNEB por ano	50

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Trabalhos selecionados	51
QUADRO 2- Legislações referenciadas	60
QUADRO 3- Políticas e programas Inter setoriais	79
QUADRO 4- Estabelecimento de educação em Caetité-Bahia, 2023	98
QUADRO 5 - Educação Infantil/meta 1	100
QUADRO 6 - Oferta de Educação infantil na rede municipal de educação de Caetité	101
QUADRO 7 - Formação das docentes que atuam na rede municipal de educação de Caetité, Bahia na etapa da Educação infantil	105

RESUMO

Marta Juvênia Navarro Caramelo¹

O presente estudo investigou o processo de formação continuada dos professores da Educação Infantil na rede municipal de Caetité, Bahia, com o objetivo principal compreender como as políticas públicas educacionais influenciam a qualificação docente. Como objetivos específicos a pesquisa buscou descrever o desenvolvimento dessas políticas desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, mapear a atuação dos profissionais da Educação Infantil no município, identificar as ações públicas direcionadas a essa etapa de ensino e desenvolver um produto educacional baseado no uso de cartas como ferramenta pedagógica. As pesquisas de Vygotsky (1984), Freire (1991, 1997), Saviani (1999), Kramer (2012), Finco (2015), dentre outros, foram utilizadas como referencial teórico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada na análise de documentos legais e cartas, que permitiram a geração dos dados. Essas cartas, escritas pelas participantes da pesquisa, revelaram os desafios diários enfrentados na implementação das políticas educacionais, além de fornecerem uma visão sobre a eficácia e as lacunas nas formações continuadas oferecidas e na elaboração do produto contou-se com a colaboração das crianças da educação infantil II, no contexto de experiência, em que foram elaboradas as cartas pelas crianças. Os resultados mostram que, embora algumas ações formativas tenham sido implementadas pela gestão municipal, como cursos, seminários e oficinas, os professores ainda encontram dificuldades em conectar a teoria às práticas cotidianas. A falta de recursos materiais e pedagógicos adequados também limita a plena implementação de novas metodologias, destacando a necessidade de um maior suporte institucional. A dissertação propõe, como produto educacional, a utilização das cartas como ferramenta pedagógica na Educação Infantil. Esse método visa promover uma reflexão contínua entre os docentes sobre suas práticas pedagógicas, criando um espaço para o diálogo e o compartilhamento de experiências que podem enriquecer a formação profissional e melhorar a qualidade da educação oferecida. Conclui-se que a formação continuada é indispensável para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva e inovadora, alinhada às demandas da Educação Infantil e às políticas nacionais. Além disso, a valorização dos saberes locais e das experiências vividas pelos professores emerge como um ponto central para a construção de uma formação mais eficaz e contextualizada, capaz de enfrentar os desafios educacionais do município de Caetité.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de professores. Políticas públicas educacionais

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, UNEB / *Campus VI*. Especialista em Gestão educacional, Membro do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Cultura das Infâncias – GEPCI/ UNEB Campus VI /CNPQ. E-mail: marta.caramelo@outlook.com.

ABSTRACT

Marta Juvênia Navarro Caramelo²

This study investigated the process of continuous professional development for Early Childhood Education teachers in the municipal network of Caetité, Bahia, with the main goal of understanding how public educational policies influence teacher qualification. The specific objectives of the research were to describe the development of these policies since the promulgation of the 1988 Federal Constitution, map the work of Early Childhood Education professionals in the municipality, identify public actions aimed at this educational stage, and develop an educational product based on the use of letters as a pedagogical tool. The theoretical framework was based on the works of Vygotsky (1984), Freire (1991, 1997), Saviani (1999), Kramer (2012), Finco (2015), among others. This qualitative research used document analysis and letters, which allowed the generation of data. These letters, written by the research participants, revealed the daily challenges faced in implementing educational policies, as well as providing insights into the effectiveness and gaps in the continuous education offered. The development of the product also involved the collaboration of children from Early Childhood Education II, who created letters within the experiential context. The results show that, although some formative actions have been implemented by the municipal administration, such as courses, seminars, and workshops, teachers still face difficulties in connecting theory to daily practice. The lack of adequate material and pedagogical resources also limits the full implementation of new methodologies, highlighting the need for more institutional support. The dissertation proposes, as an educational product, the use of letters as a pedagogical tool in Early Childhood Education. This method aims to promote continuous reflection among teachers on their pedagogical practices, creating a space for dialogue and sharing experiences that can enrich professional development and improve the quality of education provided. It is concluded that continuous professional development is essential for the development of reflective and innovative pedagogical practices, aligned with the demands of Early Childhood Education and national policies. Furthermore, the valuing of local knowledge and the lived experiences of teachers emerges as a central point for building more effective and contextualized training capable of facing the educational challenges of the municipality of Caetité.

Keywords: Early Childhood Education, Teacher Professional Development, Public Educational Policies.

² Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, UNEB / *Campus VI*. Especialista em Gestão educacional, Membro do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Cultura das Infâncias – GEPCI/ UNEB Campus VI /CNPQ. E-mail: marta.caramelo@outlook.com.

SUMÁRIO

1. ENTRE DESAFIO E CONQUISTAS: A TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL	19
2. INTRODUÇÃO	21
3. PROCESSO METODOLÓGICO	27
3.1 PASSOS INICIAIS	27
3.2 GERAÇÃO DOS DADOS	27
3.2.1 A carta como técnica	28
3.3 LÓCUS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	32
3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA	33
3.5 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	34
3.6 PRODUTO TÉCNICO E PROCESSO EDUCACIONAL	37
4. PESQUISA SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ÚLTIMA DÉCADA	40
4.1 ASPECTOS LEGAIS	57
4.1.1 Formação inicial e continuada de professores	63
4.2 ASPECTOS CURRICULARES	65
4.3 ASPECTOS INTERSETORIAIS NO CONTEXTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA	73
5. EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CAETITÉ – BAHIA	83
5.1 ALGUNS ELEMENTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS	86
5.2 A OFERTA AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL, ESTADUAL E PRIVADA	91
5.2.1 A educação infantil no plano municipal de educação de Caetité no decênio 2015/2025	99
5.3 FORMAÇÃO DOCENTE	104
6. HISTÓRIAS, VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO SEU PERCURSO FORMATIVO	108
6.1 ENCONTRO COM AS EDUCADORAS: CONHEÇA AS PROFESSORAS QUE ENRIQUECERAM NOSSA PESQUISA	109
6.2 CORRESPONDÊNCIAS EDUCATIVAS: RELATOS E REFLEXÕES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAETITÉ, BAHIA	119
6.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DIRECIONADAS À EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CAETITÉ	129
6.4 DESAFIOS ENFRENTADOS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E AS PROFESSORAS	142
7. MAIS QUE UMA CONCLUSÃO, UMA REFLEXÃO	153
REFERÊNCIAS	156
ANEXOS	162

1. ENTRE DESAFIO E CONQUISTAS: A TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

Querida leitora, caro leitor,

Sou filha de Eleuza e Fernando. Carrego comigo a história de duas pessoas que, embora não tenham tido a oportunidade de frequentar uma escola, souberam reconhecer o valor inestimável da educação. A vida, com suas imposições, os privou desse direito, mas nunca lhes tirou o desejo de aprender e a consciência do que significava essa ausência. Foram essas lições silenciosas que moldaram minha busca por conhecimento, meu caminho de luta e persistência. Se não lhes foi dado o acesso à escola, em mim, plantaram a sede por esse espaço.

Meu companheiro de vida Fernando, que, junto com meus filhos Ricardo e Rodrigo, tem sido um dos meus maiores pilares de apoio. Diferente dos meus pais, meus filhos tiveram a oportunidade de trilhar o caminho dos estudos e, com grande sabedoria, aproveitaram cada passo dessa jornada. Neles encontro a continuidade de um sonho que começou muito antes de mim e que se mantém vivo por meio do compromisso que temos com a educação.

A decisão de realizar uma nova formação profissional, como o mestrado, trouxe-me um convite inevitável para revisitar meu caminho, para entender melhor quem sou e o que me fez chegar até aqui. Esse processo de formação não é isolado; ele se nutre da minha experiência como coordenadora pedagógica e gerente de acompanhamento e planejamento pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Caetité. Foi nesse contexto que atuei como articuladora local no processo de (Re) elaboração do Referencial Curricular do município, um trabalho profundamente marcado pelo movimento curricular da UNDIME-BA e pela UFBA, em consonância com a nova política da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esse percurso me trouxe muitas inquietações, inseguranças e medos. Como diria Paulo Freire, "Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando" (FREIRE, 1996). E, de fato, caminhar para mim, nesse momento, significou enfrentar o desconhecido e aprender a navegar por mares nunca antes explorados. Foi nesse processo que ingressei no mestrado em Ensino, Linguagem e Sociedade na UNEB, Campus VI – Caetité, e descobri a oportunidade de desenvolver uma pesquisa que dialoga com temas que me são cotidianos.

No entanto, essa caminhada não foi sem espinhos. Realizar essa formação durante um período pandêmico trouxe desafios imensuráveis. Nunca encontrei minha turma, nem os

professores de forma presencial. A adaptação a um novo formato de estudo, por plataformas digitais, até então desconhecidas para mim, me fez enfrentar, talvez, os maiores desafios tecnológicos da minha vida. A perda do meu emprego, de maneira abrupta e traumática, custou-me não só a estabilidade financeira, mas também sessões de terapia e o uso de medicamentos. E, como se não bastasse, estava há mais de 20 anos longe de uma universidade, o que fez com que o processo de escrita fosse uma jornada árdua, repleta de dúvidas e autocobranças.

Entretanto, como disse Clarice Lispector (1998), "Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento". E foi isso que fiz. Com cada dificuldade, busquei me render à experiência, abraçar as incertezas e encontrar um novo sentido em meio ao caos.

Hoje, ao apresentar minha dissertação, entrego não apenas o resultado de uma pesquisa acadêmica, mas uma parte significativa da minha história. Cada palavra escrita, cada conceito trabalhado carrega a marca de uma trajetória repleta de desafios, superações e, acima de tudo, muito compromisso pela educação.

É com esse espírito que encerro esta carta. A dissertação que aqui apresento não é apenas um reflexo do conhecimento adquirido, mas um testemunho de resiliência, uma prova de que, apesar das dificuldades, é possível se reinventar e construir algo novo. Afinal, como bem nos lembra o poeta Fernando Pessoa (1934), "Tudo vale a pena quando a alma não é pequena". E, sem dúvida, a alma que me guia, a mesma que um dia foi inspirada por Eleuza e Fernando, é grande o suficiente para enfrentar e acolher cada novo desafio.

Com afeto,

Marta Juvênia Navarro Caramelo

2. INTRODUÇÃO

Nos tempos atuais, discutir os aspectos relacionados a proposição de políticas públicas educacionais é algo muito relevante para a área, dadas as constantes mudanças que ocorrem na dinâmica social, dentre as quais pode-se destacar a alteração de faixa etária para ingresso na Educação Básica, proposta trazida na Lei n.º 12.796, que altera a LDBEN para tornar a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, ampliando, assim, o tempo de permanência e antecipando o ingresso obrigatório da criança para os 04 anos de idade e não mais os 6 anos, como previsto anteriormente. Além disso, vale acrescentar que no ano de 2010 outra mudança também relacionada a Educação Infantil foi efetivada na LDBEN, em relação a vinculação das creches na pasta da educação, retirando esse atendimento da Assistência Social, o que trouxe também novos debates no âmbito dos objetivos da oferta e da formação dos docentes responsáveis por esta etapa da educação básica.

Tais mudanças exigem adequações, dentre as quais destaca-se a reformulação dos currículos nas redes de ensino do país, especialmente a do município de Caetité, o *lócus* de pesquisa. Assim, sabe-se que os processos de reformulação dos currículos criaram, principalmente para a Educação Infantil, o desafio de manter as especificidades e a identidade dentro de uma compreensão de currículo, que se diferencie das demais etapas da Educação Básica, embora a sua integração seja necessária. Logo, estudos com tal foco possibilitam conhecer melhor a Educação contemporânea e as ações adotadas ao longo do processo.

Dessa forma, ao analisar as particularidades da Educação Infantil, torna-se necessário refletir sobre as seguintes questões: Como é vista a formação em serviço? Em que medida as políticas públicas educacionais contribuem para a formação docente dos professores na Educação Infantil? Tais questões, se devidamente respondidas, ajudam a compreender como se dá o processo de formação de professores que atuam na Educação Infantil, quais políticas têm sido implantadas nessa direção e, ainda, qual o campo de pesquisa profícuo para o entendimento da realidade escolar brasileira.

Somado a isso, a pesquisa Formação continuada: um olhar para os docentes da educação infantil na rede municipal de ensino de Caetité – Ba³, teve como objetivo principal investigar o processo de formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil, tomando

³ Após a análise com vistas a Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB, o Conselho de Ética considera o projeto como APROVADO, sob o Número do Parecer: 5.261.340 para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa, tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

como *locus* de estudo a Rede Municipal de Educação de Caetité – BA. Contudo, para alcançar esse propósito, delinea-se alguns objetivos específicos que orientam o desenvolvimento da pesquisa. São eles: descrever o percurso histórico das políticas públicas educacionais voltadas para a formação continuada de docentes da Educação Infantil - a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988; mapear o segmento desse ensino na rede municipal de educação de Caetité; identificar as ações públicas implementadas no município, relacionadas a formação de professores para a Educação Infantil; e, por fim, desenvolver um produto educacional que promova o uso de cartas como ferramenta pedagógica na Educação Infantil.

Posto isso, grandes mudanças, no que se referem a Educação para as crianças, começam a ocorrer na Legislação brasileira em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, que passou a estabelecer o acesso as creches e pré-escolas como um dever do Estado e direito de todas as crianças, o que “representa um marco nas políticas públicas para a infância brasileira, ao tratar crianças pequenas como sujeitos de direitos e não como alvo de políticas fragmentadas e compensatórias”. (GOMES, 2009, p. 46).

Diante disso, em 1990 a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) veio reforçar a necessidade de garantia dos direitos expressos na Constituição. Logo, tais direitos passaram a ser anunciados também por outros documentos que normatizavam a Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica, responsável pela formação integral das crianças de 0 a 5 anos, dentre os quais destacam-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998); a Resolução CNE/CEB n.º 05/2009 e o Parecer CNE/CEB n.º 20/2009, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI); e, recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Todavia, conforme os artigos 19 e 30 da Lei n.º 9.394/1996, a Educação Infantil, oferecida em creches e pré-escolas, é inserida no sistema educacional, como a primeira etapa da Educação Básica. Desde a aprovação da LDB houve uma expansão no número de creches e pré-escolas. Além disso, com a alteração introduzida nesta lei, em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 06 anos de idade, a Educação Infantil passou a atender as crianças de 0 a 5 anos. Assim, ela é reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado e passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional n.º 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, com a Lei n.º 12.796, que consagra plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a o ensino infantil reúnem os princípios, fundamentos e procedimentos que orientam as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil, e definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Partindo desse princípio, a criança está no centro do planejamento curricular, ou seja, ao organizar as situações de aprendizagem, o professor deve levar em consideração os afetos, as linguagens, os modos de ser, os desejos de cada criança e garantir seus direitos (OLIVEIRA, 2018). Por isso, as Diretrizes ressaltam ainda que as práticas educativas da Educação Infantil precisam “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”. (BRASIL, 2010, p. 12). Nesse sentido, em vista do desenvolvimento integral na primeira infância, supera-se as práticas de mera transmissão de conhecimentos enraizados na cultura.

Dessa maneira, de acordo com Oliveira (2012, p. 33) em seus estudos, “as diretrizes apresentam uma definição de currículo e princípios básicos orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças”. Sendo assim, ele destaca que

As diretrizes explicitam os objetivos e condições para a organização curricular, consideram a Educação Infantil das crianças do campo e indígenas, a importância e parceria com as famílias, as experiências que devem ser concretizadas cotidianamente nas instituições. Além disso, fazem recomendações quanto aos processos de avaliação e de transição da criança ao longo de sua trajetória na Educação Básica. (OLIVEIRA *et al.*, 2012, p. 33).

Posto isso, as Diretrizes servem de referência para o planejamento de nossa prática pedagógica, pautada em ações de cuidado e educação. Ademais, a ação educativa com crianças de 0 a 5 anos não dissocia o cuidar e o educar, porque compreende-se que eles ocorrem de forma integrada na rotina das instituições. Assim, o ato de cuidado envolve diversos fazeres, gestos, precauções, atenção e olhares que estabelecem uma intimidade entre o professor e as crianças. Afinal, os procedimentos de cuidado estão integrados as diversas situações de aprendizagem sobre o mundo das artes, da natureza, da cultura e das ações humanas.

Entretanto, para contemplar essas especificidades da Educação Infantil, ainda segundo

as Diretrizes, a proposta curricular deve estar centrada em dois eixos: as interações e as brincadeiras. Para tanto, as creches e pré-escolas precisam elaborar propostas curriculares que promovam as interações não só de professores e crianças, mas principalmente entre as crianças e seus pares, tendo isso como principal atividade do desenvolvimento humano na primeira infância. Finco (2015) destaca que,

Nas turmas de creches e pré-escolas, a criança convive com outras crianças – ela passa a ter um grupo para brincar, viver interessantes experiências e significativas trocas. Nestes grupos, ela aprende as regras de convivência: expressar suas opiniões, ouvir, dividir, partilhar, fazer valer seus direitos, respeitar o espaço e o direito do outro. (FINCO, 2015, p. 239).

Mediante ao exposto, nota-se que a professora tem papel fundamental nesse processo, cabendo-lhe a função de criar condições para que as aprendizagens aconteçam, tanto nas brincadeiras livres, quanto nas demais situações orientadas com intencionalidade pedagógica, considerando sempre o desenvolvimento e a atuação dos bebês e das crianças na produção do conhecimento. Aliás, é a professora quem planeja os melhores momentos, aproveita as várias situações cotidianas e potencializa as interações das crianças que, enquanto brincam, produzem e aprendem coletivamente. Por isso, a importância de haver uma formação adequada dos professores que atuam nesta etapa.

Nessa perspectiva, considerando a relevância dessa discussão para o processo formativo e a resignificação de saberes docentes, este trabalho insere-se na Linha de Pesquisa II – Ensino, Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, já que ela investiga a escola da Educação Básica como um espaço cultural e institucional, procurando articular sujeitos (professores, alunos, gestores e comunidade do entorno) aos saberes, as práticas e aos processos educativos, na perspectiva de construir um campo de pesquisa profícuo para o entendimento da realidade escolar caetiteense.

A partir desses pressupostos, a pesquisa sobre as políticas públicas de formação docente para a atuação na Educação Infantil em Caetité foi realizada e o resultado será apresentado, em suas diferentes esferas, os quais podem contribuir com a comunidade educacional como um todo, através da utilização da Dissertação e do produto educacional “Cartas que contam histórias: Experiências e afetos na educação infantil - Narrativas do processo”. Este material foi pensado com carinho e cuidado para dialogar diretamente com o cotidiano da sala de aula, com as experiências ricas e desafiadoras que vivemos junto com as crianças, em um momento que foi necessário se reinventar para trazer para a prática as mudanças estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular, através dos campos de experiência para a etapa da educação

infantil, em que não existe aluno na educação infantil, mas a criança, onde não tem sala de aula, mas possui um espaço de referência e onde não existe conteúdo, mas vivências.

Assim, a dissertação está estruturada em sete seções que se complementam, cada uma delas dedicadas à abordagem de aspectos específicos relacionados a pesquisa sobre as políticas públicas voltadas à formação de professores na educação infantil, com enfoque particular na realidade da rede pública municipal de Caetité, situada no estado da Bahia. O delineamento acadêmico apresentado viabiliza a compreensão detalhada dos diferentes elementos envolvidos no contexto estudado.

Somado a isso, na primeira seção apresenta-se e compartilha-se um pouco da minha história de vida, desde as influências de meus pais, que não tiveram acesso à educação formal, até a trajetória pessoal e profissional que me conduziu à realização do mestrado. Refletindo sobre os desafios enfrentados ao longo desse processo, desde a adaptação ao ensino remoto, durante a pandemia, até a superação de adversidades emocionais e profissionais, com isso, destaca-se o papel central da educação em minha jornada. A seção revela como essas experiências me atravessaram e como, através do apoio familiar e da persistência, transformei dificuldades em oportunidades de crescimento pessoal e acadêmico.

No que se refere a segunda seção, intitulada Introdução, desempenha um papel fundamental que estabelece o contexto e a relevância do estudo. Nessa etapa são apresentados o problema, os objetivos e uma visão geral da estrutura do trabalho, proporcionando ao leitor uma perspectiva preliminar dos desdobramentos da investigação. Esse capítulo constitui o ponto de partida essencial para a compreensão do objeto de pesquisa, ao situar o tema dentro do contexto mais amplo da área de estudo, fundamentando sua importância e delimitando o escopo da pesquisa.

Já na terceira seção tem como título o "Processo Metodológico" e é apresentado os procedimentos e estratégias utilizados para gerar, analisar e interpretar os dados que fundamentam o estudo. Ela é subdividida em sete subseções, cada uma delas com um propósito específico que possibilita compreender o caminho percorrido para se chegar a conclusão do trabalho.

Somado a isso, na quarta seção, denominada "Pesquisas sobre as Políticas Públicas para Formação de Professores na Educação Infantil na Última Década do Século XXI", evidencia um levantamento de estudos e pesquisas já realizados sobre o tema abordado no período específico mencionado, composta por três subseções. Nelas são detalhados os aspectos legais, curriculares e intersetoriais relacionados as políticas públicas para a formação de professores

na educação infantil. Essa divisão fornece um panorama das abordagens e diretrizes adotadas em âmbito nacional.

Em seguida, na quinta seção, "Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Caetité – BA", traz um panorama histórico da educação infantil no município de Caetité, com dados relevantes sobre essa etapa de ensino, além de abordar a formação docente específica para a rede pública municipal.

Já na sexta seção, "Histórias, Vivências e Experiências das Professoras de Educação Infantil no seu Percorso Formativo", foram apresentadas narrativas, depoimentos ou relatos de experiências de professoras da educação infantil no que se refere a sua formação profissional. Essas histórias fornecem um olhar mais humano e detalhado sobre a realidade vivida pelas educadoras na busca por sua qualificação.

Por fim, a sétima seção, "Mais que uma Conclusão, uma Reflexão", oferece uma análise mais ampla e interpretativa dos resultados e informações coletados ao longo da pesquisa. Nessa parte é apresentada uma reflexão sobre os principais achados, desafios enfrentados, possíveis caminhos para aprimorar as políticas públicas e formação de professores na educação infantil, além de considerações finais sobre o estudo em si.

3. PROCESSO METODOLÓGICO

3.1 PASSOS INICIAIS

Utilizando-se de pressupostos metodológicos que visam atingir os objetivos desse estudo, o percurso idealizado se inicia com o levantamento de informações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) dos últimos cinco anos, pesquisando pelos descritores “formação de professores e Educação Infantil” e “políticas públicas e formação de professores”, com o intuito de identificar as produções científicas realizadas. Lakatos e Marconi (2003, p. 183) afirmam que a finalidade deste tipo de ação “é colocar os pesquisadores em contato direto com tudo o que for escrito” [...] propiciando o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Essa ação possibilitou a coleta de informações relevantes sobre a temática, além da permissividade em destacar contribuições de autores que já se debruçaram sobre o tema, com o intuito de promover um debate aprofundado sobre a formação continuada de docentes que atuam na Educação Infantil. Além disso, a presente pesquisa também se dedicou a análise de documentos legais, como leis, pareceres, resoluções e diretrizes que tratam desse assunto. Esse exame inclui uma leitura atenta da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), bem como de outros documentos emitidos em âmbito estadual (com foco na Bahia) e municipal, relacionados especificamente ao município de Caetité.

3.2 GERAÇÃO DOS DADOS

Para a geração dos dados foi realizada uma pesquisa de campo ao utilizar cartas como instrumentos, as quais foram enviadas, via *e-mails* e/ou Correios, aos sujeitos que, voluntariamente, contribuíram com a pesquisa. Desse modo, na solicitação encaminhada aos colaboradores, continha a apresentação da pesquisadora, a descrição dos objetivos detalhados do trabalho e o pedido de resposta a mensagem da carta. Decidiu-se pelo uso desse recurso porque entende-se que “a troca de carta possibilita um diálogo mediado pela escrita, permitindo levantar questões, esperar respostas, prolongar a compreensão de uma noção de um texto, até o mais profundo de si mesmo”. (BRANDÃO, 2005 *apud* PORTAL, 2013, p. 15541). Além disso, foram escritas as vivências e as origens para a proposição da escrita de cartas, o que permitiu a leveza e compreensão dos sujeitos investigados, facilitando, assim, que se alcance sucesso no recebimento de respostas as correspondências. (DICKIMAN, 2020).

Desse forma, espera-se conhecer e compreender melhor a definição do mundo desses colaboradores, utilizando-se dos dados descritivos, a partir dos registros e anotações pessoais, das falas e escritas observadas nas cartas, buscando investigar ainda o entendimento dos docentes sobre políticas públicas de formação continuada de professores, no exercício da função e como essas políticas se concretizam. Este tipo de trabalho com correspondências promove a aproximação do pesquisador com o seu objeto de investigação, o que cria uma dinâmica de interação social.

3.2.1 A carta como técnica

Kramer (2012, p. 16) destaca a importância das correspondências como um meio de expressão e troca de experiências entre as pessoas e enfatiza que “nas cartas, são expostas leituras, reflexões, buscas profissionais de cada uma de nós, numa tentativa de alinhar experiências fundamentais para nossa atual prática”.

Desse modo, o ato de escrever cartas permite que cada indivíduo compartilhe suas vivências, desafios e aprendizados de forma pessoal e íntima. Ao expor suas experiências, é possível refletir sobre elas, buscando entender as lições aprendidas e identificar aspectos relevantes para a prática profissional.

Além disso, ao receber e ler as correspondências de outras pessoas, é possível obter diferentes perspectivas e *insights* valiosos. A troca de ideias e experiências presentes nas cartas permite com que os profissionais se inspirem mutuamente, compartilhando saberes e construindo uma rede de apoio e aprendizado mútuo.

Através das cartas é possível estabelecer uma conexão entre as pessoas, mesmo que estejam distantes fisicamente. Essa troca epistolar proporciona um espaço seguro para a expressão de ideias, dúvidas, anseios e conquistas, criando um ambiente propício para o crescimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, ao alinhar essas experiências fundamentais por meio das correspondências, os profissionais podem construir uma base sólida para a sua prática atual. Essa reflexão e busca constante de aprendizado, contribuem para o aprimoramento contínuo, permitindo com que os profissionais se tornem mais eficientes e eficazes em sua atuação.

Portanto, as correspondências desempenham um papel significativo na busca por desenvolvimento profissional e pessoal. Elas permitem que os profissionais compartilhem suas experiências, reflitam sobre elas e busquem orientação, criando um espaço de troca e aprendizado. Através dessa prática, é possível alinhar as experiências fundamentais e

consolidar uma base sólida para a prática atual, promovendo um contínuo crescimento e aprimoramento.

Contudo, refletindo sobre essa afirmativa é que optou-se por este instrumento, pois entende-se que, desta maneira, as participantes perceberão que a formação se entrelaça na interlocução, pois as correspondências evidenciam a maneira como os indivíduos se relacionam com a formação na teoria e na prática, expressando, através da escrita, a sua trajetória e o seu modo de sentir, vivenciar e reviver as experiências formativas.

Sendo assim, a abordagem proposta por Camargo (2000), em relação ao estudo das cartas como objetos, reflete e revela práticas culturais que permitem uma compreensão mais profunda da relevância cultural das cartas e do papel que desempenham na construção de identidades e relações sociais. Segundo o autor, o desafio é identificar e analisar os motivos, modos e procedimentos que estão presentes nas cartas e que contribuem para configurar essas práticas escritas e inscritas. Ao considerar as cartas como objetos culturais, Camargo (2000) enfatiza que elas vão além de simples mensagens ou correspondências individuais, elas são produtos de contextos socioculturais mais amplos, que envolvem valores, normas, relações sociais e formas de expressão específicas de determinado grupo ou época.

Nesse sentido, estudar as correspondências implica em compreender as práticas culturais presentes nelas, ou seja, os comportamentos, crenças, ideias e costumes que são expressos por meio desses escritos. Afinal, as cartas são um meio de comunicação que refletem a cultura de um determinado período histórico, oferecendo *insights* sobre aspectos como relações familiares, amizades, hierarquias sociais, convenções linguísticas, entre outros.

Todavia, o rastreamento dos motivos, modos e procedimentos presentes nas cartas envolve uma análise mais aprofundada dos elementos que compõem esses textos. Isso pode incluir o estudo das intenções do autor ao escrever a correspondência, o contexto histórico e cultural em que ela foi produzida, as convenções de escrita e as escolhas linguísticas utilizadas.

Somado a isso, ao desvendar esses aspectos, é possível obter uma compreensão mais completa das práticas culturais que permeiam tais textos. Isso contribui para melhor compreensão do contexto em que foram produzidos, assim como das relações sociais, valores e identidades que se manifestam por meio deles.

Desta maneira, analisando essa afirmativa, pode-se dizer que nesse caso a carta indica uma alternativa de conhecer as experiências sociais dos professores participantes da pesquisa, posto que irão registrar o seu lugar de fala e aí destaco que, tão importante quanto identificar o que dizem, é entender de onde falam.

Assim, a escrita das correspondências foi uma oportunidade de conhecer, compreender e refletir sobre os dados descritos, a partir dos registros, anotações pessoais, das falas e escritas, observados nas cartas, buscando perceber o entendimento dos docentes sobre as políticas públicas de formação continuada de professores no exercício da função e como essas políticas se concretizam na sala referência de forma eficaz.

Em seguida, houve uma motivação e instigação pela escolha da carta como metodologia. para geração dos dados na pesquisa, pois ressalta-se aqui que, segundo Fazenda e Soares (1992, p. 127), o uso de carta como instrumento de coleta de informações é algo ainda inovador no meio acadêmico, mas ressaltam que “todas as metodologias de pesquisa são válidas e importantes, tudo dependendo do objeto da pesquisa e das opções do pesquisador”.

Essa afirmação expõe a importância de reconhecer a diversidade de abordagens e técnicas de pesquisa que podem ser utilizadas em diferentes contextos. Não existe uma única metodologia de pesquisa que seja superior ou mais adequada em todos os casos. Cada objeto de estudo e cada pergunta de pesquisa podem demandar abordagens distintas.

Desse modo, a técnica de geração de dados com os professores da educação infantil, em duas unidades na Rede Municipal de Caetité, é vista como inovadora e decolonial. O procedimento constou do envio do enunciado da carta, juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecido, obedecendo aos critérios da ética em pesquisa com os seres humanos, conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Portanto, essa investigação utiliza de elementos empíricos retirados das cartas que foram escritas pelas participantes da pesquisa.

Assim, elucida-se as narrativas e redescobertas de novos caminhos, pois:

Como em tudo na vida, a ciência não é ensinada totalmente, porque não é apenas técnica. É igualmente arte. E na arte vale a máxima: é preciso aprender a técnica, para termos base suficiente: mas não se pode sacrificar a criatividade à técnica; vale precisamente o contrário; o bom artista é aquele que superou os condicionantes da técnica e voa sozinho [...]. (DEMO, 1985, p. 22).

Com isso, entende-se que a escrita de correspondências provoca uma ação reflexiva em que as professoras podem ser elas mesmas enquanto profissionais, autoras e, principalmente, produtoras de suas histórias. Nessa lógica, reforça-se o que nos traz Kramer (2012, p. 16) “Nas cartas, são expostas leituras, reflexões, buscas profissionais de cada um de nós, numa tentativa de alinhar experiências fundamentais para a nossa atual prática”.

Desse modo, são desvelados nos textos relatos da experiência formativa das participantes ao longo do exercício da docência, se configurando em narrativa pedagógica,

despertando suas memórias afetivas individuais, sua relação com os alunos, saberes e práticas, bem como sua profissionalidade e o amor por trabalhar com crianças que adentram a educação básica, pois “a carta é um texto democrático e flexível que admite contravenções e pode abrigar qualquer tipo de conteúdo. Estabelece uma comunicação por escrito com o destinatário ausente, no qual o autor pode tudo”. (SOLIGO, 2015, p. 36).

Assim, a flexibilidade desse tipo de texto está relacionada a sua capacidade de se adaptar a diferentes finalidades e contextos. Ela pode ser utilizada para troca de informações, expressão de afeto, solicitação, protesto, entre outros propósitos. Dessa maneira, a carta pode abrigar qualquer tipo de conteúdo, desde assuntos cotidianos e informais até os mais complexos e formais.

Essa ideia de que o autor pode tudo na correspondência, indica que o emissor tem a liberdade de escolher os assuntos a serem abordados, o estilo de escrita, o tom emocional e até mesmo a forma de apresentação da mensagem. No entanto, é importante ressaltar que o autor também deve considerar o contexto e o destinatário ao redigir a carta, para garantir que a mensagem seja compreendida da maneira desejada.

Paralelamente, complementando essa reflexão sobre a importância desses textos na educação e no compartilhamento de experiências, é pertinente mencionar Paulo Freire (1977), que utilizou amplamente esse recurso em sua obra. Freire (1977) acreditava que as cartas não são apenas formas de comunicação, mas também ferramentas poderosas de diálogo e conscientização. Ele fez uso delas para estabelecer uma relação íntima e direta com seus leitores, abordando temas cruciais da educação e da transformação social. Em *Cartas a Guiné-Bissau*, por exemplo, Freire (1977) escreveu para compartilhar experiências e reflexões sobre a educação em um contexto de luta e resistência, mostrando como a troca de ideias pode fomentar um aprendizado coletivo e solidário. Ao adotar esse meio epistolar, Freire (1977) reforça a ideia de que a educação deve ser um ato de amor e compromisso, em que cada voz tem um valor intrínseco na construção do conhecimento. Essa perspectiva dialoga diretamente com o objetivo de utilizar as cartas como uma técnica de coleta de dados, proporcionando um espaço de expressão e reflexão que é fundamental para a formação contínua dos docentes e para o fortalecimento.

Assim, com a escolha dessa técnica foi possível sensibilizar, estimular e despertar cada colaboradora para perceber a importância dos relatos para sua formação ao longo do exercício na docência, além de fornecer dados que posteriormente possibilitou-nos ajudar a compreender como se deu o processo formativo, experiências, vivências, contribuições e impactos que as políticas educacionais ajudaram na sua formação.

3.3 LÓCUS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Município de Caetité – Bahia, localizado no território de identidade Sertão Produtivo. Etimologicamente, o nome Caetité origina-se das expressões do Tupi: CAA (mata), ITA (pedra) e ETÈ (grande) e significa “mata da pedra grande”. A expansão urbana de Caetité está relacionada a diversos fatores, tanto de ordem histórica, quanto econômica, fatores que foram e são relevantes para o desenvolvimento e crescimento local. É uma cidade que ganhou grande destaque no cenário baiano em virtude da Educação.

Para tanto, alguns critérios para a escolha das instituições foram traçados: estar localizada na zona urbana do município de Caetité, contemplar a esfera pública, atender crianças da pré-escola de 4 e 5 anos, possuir um corpo docente atuante na Educação Infantil por, pelo menos 10 anos e, por último e não menos importante, facilitar o acesso da pesquisadora. As Unidades Educacionais selecionadas para pesquisa são: a Unidade de Educação Infantil Pastor Severino e a Daisy França Barreira de Alencar.

Sendo assim, a Unidade de Educação Infantil Pastor Severino atende crianças de todos os bairros da cidade e algumas comunidades da zona rural, totalizando 29,6% da zona rural e 70,4% da zona urbana. Um dado curioso é que apenas 3,4% dos alunos matriculados são oriundos do bairro São José, local onde a escola está inserida. (PPP, 2019).

Somado a isso, a criação da escola foi regulamentada no ano de 2000, por meio da lei nº 007/2000, com a denominação de Escola Municipal de Primeiro Grau Pastor Severino Soares. É uma instituição de Educação Infantil de médio porte, que oferece atendimento parcial no período diurno (matutino e vespertino). As turmas são constituídas de acordo com a faixa etária, sendo que os alunos do Infantil I deverão ter 4 (quatro) anos completos e os alunos do Infantil II 5 (cinco) anos completos, ambos até o dia 31 de março. A formação das classes é de até 25 alunos, seguindo a portaria emitida pela Secretaria Municipal de Educação e adequando ao espaço físico da escola. Apresenta como propósito compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo, grande desafio da educação infantil e de seus profissionais.

Dessa forma, considera-se de fundamental importância a escola definir os conceitos que fundamentam todo o trabalho pedagógico, pois o aluno tem o direito de ter uma formação que atenda às suas necessidades, sendo respeitada a sua individualidade, o seu conhecimento, seus valores e seu contexto sociocultural, tendo acesso ao conhecimento de mundo de maneira sistematizada. Nesse viés, são priorizados os valores e virtudes essenciais como: amizade, amor, bondade, respeito, honestidade, verdade, união, liberdade, dedicação, alegria, paz,

partilha, solidariedade, cooperação e carinho. A Unidade de Educação Infantil Daisy França Barreira de Alencar foi criada pelo Decreto nº 34/2014 e construída através do Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil. (PROINFÂNCIA⁴).

Contudo, a Unidade de Ensino funciona em período parcial, ofertando a Educação Infantil na modalidade Pré-escola, atendendo a 187 alunos matriculados em dois turnos (matutino e vespertino), com idades de 4 e 5 anos e 11 meses. Estando assim distribuídos: 4 turmas de infantil I e 4 turmas de Infantil II, num total de 8 turmas. As crianças são oriundas de vários bairros da cidade e da zona rural. O quadro funcional é constituído pelas Equipes Gestora, Docente e Pessoal de Apoio, somando 24 (vinte e quatro) funcionários no total. (PPP, 2019).

Além disso, a referida Unidade traz em sua missão incentivar e promover o pleno desenvolvimento da criança, sustentada no tripé. Brincar, cuidar e Educar, zelando pela integridade física, emocional e intelectual dos infantes, complementando a ação da família e da comunidade, em seus valores, afirma que toda ação exercida na instituição preza pela cooperação e colaboração dos envolvidos de forma a manter um ambiente socializador e produtivo. Dessa forma, conforme previsto no PPP, são priorizados também os valores e virtudes essenciais como: amizade, amor, bondade, respeito, honestidade, verdade, união, liberdade, dedicação, alegria, paz, partilha, solidariedade, cooperação e carinho.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para selecionar as participantes da pesquisa foi enviado um *e-mail* para os gestores escolares das Unidades de Educação Infantil selecionadas, justificando e informando sobre o objeto pesquisado, bem como um quadro a ser preenchido pelas gestoras, contendo informações sobre os profissionais do magistério que atuam na Unidade. A partir das informações fornecidas tem-se o seguinte perfil das participantes.

Para tanto, a Unidade de educação infantil Pastor Severino possui dez profissionais do magistério, sendo uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica e sete docentes. Em relação ao tempo de serviço, as docentes possuem de vinte a trinta e dois anos de experiência na docência, a diretora possui treze anos, a vice-diretora seis anos e a coordenadora

⁴ Com base no Memorial Descritivo no PDDE, a construção obedece ao projeto-padrão PROINFÂNCIA TIPO C, atendendo a necessidade de um planejamento baseado em estudos que levam em consideração a adequação dos ambientes internos e externos – arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas – com as práticas pedagógicas, a cultura, o desenvolvimento infantil, envolvendo o conceito de ambientes inclusivos.

pedagógica um ano de experiência. Todas possuem nível superior, sendo cinco com formação em pedagogia, três licenciadas em letras vernáculas, uma geografia e uma em história.

No que concerne à Unidade de Educação Infantil Daisy Barreira de Alencar, ela possui treze profissionais do magistério, sendo uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica e dez docentes. Em relação ao tempo de serviço, as docentes possuem de dois a vinte anos de experiência na docência, a diretora possui onze anos, a vice-diretora sete anos e a coordenadora pedagógica um ano de experiência. Todas possuem nível superior, sendo cinco com formação em pedagogia, três licenciadas em letras vernáculas, uma geografia e uma em história.

Em seguida, para qualificar a geração dos dados os passos seguintes da pesquisa consideraram as participantes que tiveram relação direta ou indireta com o segmento da Educação Infantil em Caetité, ou seja, pessoas que ocuparam cargos de Secretários de Educação do município (pelo menos dois), Coordenadores Pedagógicos da Etapa da Educação Infantil (pelo menos dois) e Professores efetivos e/ou contratados que trabalhem nas unidades pertencentes ao campo de pesquisa e que concordaram em participar do processo.

Assim sendo, Moura (2004) afirma que unir-se aos professores para construir um objeto de conhecimento, é fazer com que reconheçam a necessidade de administrar sua própria formação, o que proporciona ao sujeito beneficiário desta pesquisa: conhecimento, habilidades, valores e, principalmente, apropriação de atitudes.

Nesse processo de cooperação, os professores são convidados a assumir um papel ativo em sua formação, tornando-se protagonistas do seu próprio desenvolvimento profissional. Isso implica em reconhecer a importância de buscar conhecimento, desenvolver habilidades, internalizar valores e adotar atitudes relevantes para a prática educativa. Logo, os sujeitos em interação na pesquisa produzem e, ao mesmo tempo, são constituídos por ela, mediante relações dialógicas, situadas e complexas. (FREITAS, 2002).

Assim, o processo de escolha se deu a partir do entendimento de que o sujeito pode e deve compartilhar de sua história, numa perspectiva pautada no diálogo consigo e com os outros, numa relação com o mundo, a partir de sua própria narrativa.

3.5 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Os dados foram organizados em quadros e tabelas a partir dos estudos realizados nos documentos legais (CF/88, LDB 9394/96, PME, PNE, DCN, DCNEI, ECA, BNCC), nos textos teóricos e nas cartas escritas pelas participantes da pesquisa.

Aliado a isso, a análise das informações foi constituída pela triangulação de dados, uma vez que as leituras teóricas, os dados gerados a partir das análises documentais e a pesquisa empírica, convergiam para uma mesma perspectiva, como destaca Flick (2013),

Estudo de um tema e um problema de pesquisa com base em duas perspectivas privilegiadas, assumindo diferentes visões a respeito da questão de pesquisa e combinando diferentes tipos de dados sob a mesma abordagem teórica para a produção de mais conhecimento do que seria possível com base em uma só perspectiva. (FLICK, 2013, p. 246).

Mediante ao exposto, a triangulação de dados busca superar as limitações de uma única fonte de dados ou abordagem, permitindo uma análise mais completa e aprofundada do fenômeno em estudo. Ao combinar diferentes perspectivas, por exemplo, como a utilização de métodos qualitativos e quantitativos, diferentes fontes de dados, ou até mesmo a inclusão de múltiplos pesquisadores, é possível obter uma compreensão mais rica e abrangente do tema em análise.

Ademais, a abordagem da triangulação de dados oferece uma oportunidade de validar e enriquecer os resultados da pesquisa, uma vez que as diferentes perspectivas convergem e se complementam. Assim, ao utilizar múltiplos pontos de vistas e tipos de dados, o pesquisador pode identificar convergências, contradições, padrões e nuances que podem não ser observados ao se utilizar apenas uma única perspectiva. (FLICK, 2013).

Além disso, a triangulação de dados proporciona maior robustez e confiabilidade aos resultados da pesquisa, uma vez que as diferentes perspectivas e tipos de dados podem corroborar ou desafiar os achados, permitindo uma análise mais crítica e fundamentada. Isso contribui para a construção de um conhecimento mais sólido e confiável, uma vez que a pesquisa se baseia em múltiplas fontes de evidências.

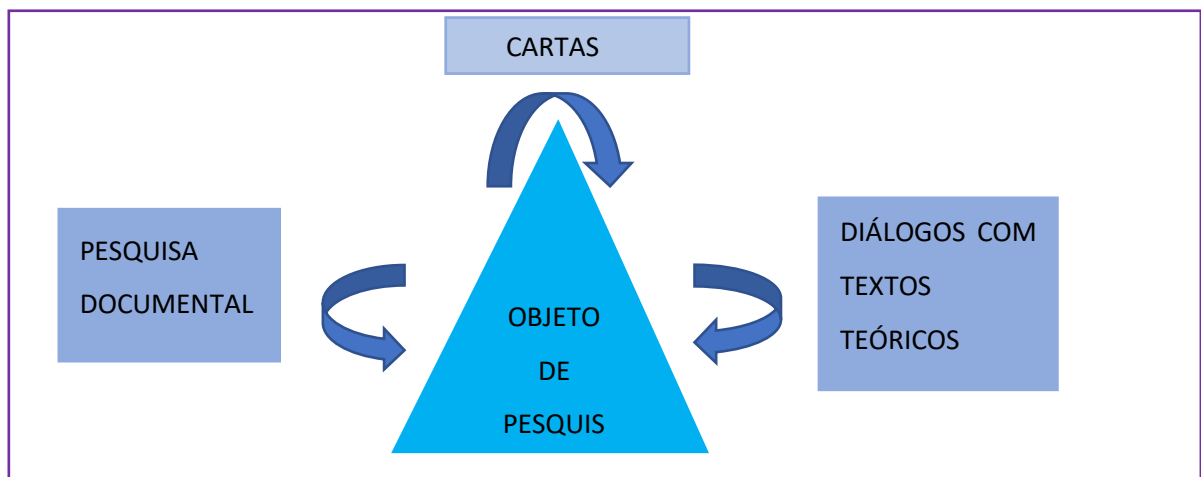
Essa estratégia de pesquisa amplia o escopo e a qualidade dos resultados, proporcionando uma compreensão mais completa e confiável do fenômeno em análise.

Todavia, fica evidenciado que o uso da triangulação de dados na análise das cartas proporciona a pesquisadora uma maior liberdade na escrita dos resultados obtidos na coleta de dados e, claro, vai requerer da pesquisadora muita atenção no trato dos dados, para assim realizar uma análise cuidadosa e robusta. E, principalmente, fidedigna ao que foi exposto e catalogado nas cartas enviadas, o que exigiu da pesquisadora protagonismo, para, assim, poder oferecer aos seus pares os melhores resultados.

Desse modo, através do procedimento da triangulação de dados, procurou-se alcançar o objetivo proposto neste estudo, garantindo o rigor científico com credibilidade e confiabilidade numa interlocução dos participantes da pesquisa, originado pelo objeto que ora se estuda.

Destarte, a triangulação aconteceu através da pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e as cartas, conforme se apresenta abaixo articulando três aspectos, para em seguida realizar a análise:

Figura 1 - Sistematização da triangulação de dados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Nesse sentido, a primeira etapa se apresenta na organização dos dados empíricos informados, que conforme esta pesquisa são as narrativas realizadas através das cartas, a partir da trajetória formativa individual do colaborador; a segunda etapa é perceber a ideia em que o sujeito apresenta da realidade vivenciada e as implicações que atravessam essa formação em exercício, sendo fundamental compreender as políticas educacionais, tendo por base os teóricos que se dedicam ao objeto da pesquisa. A última etapa se propõe a identificar as questões que vão elucidar a importância e quais políticas contribuíram para a formação docente. Dessa maneira, concorda-se com Flick (2013) quando ele afirma que a triangulação constrói questões, produz conhecimento e garante resultados.

Dessa maneira, ao realizar o intercruzamento dos dados provenientes da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e das cartas, busca-se identificar e refletir sobre todas as possíveis dimensões da pesquisa. Afinal, essa abordagem permite uma compreensão mais abrangente e contextualizada do tema em estudo, explorando diferentes perspectivas e emergindo com uma visão mais completa das experiências e percepções das professoras participantes.

3.6 PRODUTO TÉCNICO E PROCESSO EDUCACIONAL

Numa perspectiva freineana de sonhar, é que se oferece aos professores da Educação infantil do município de Caetité, Bahia, uma o produto educacional “Cartas que contam histórias: Experiências e afetos na educação infantil - Narrativas do processo”, sobre o uso de cartas para crianças de quatro e cinco anos, pois, segundo a legislação vigente, os mestrandos profissionais foram instituídos em 1995, através da Portaria n.º 47, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, conforme tal legislação, os mestrandos profissionais do campo de ensino, obrigatoriamente, devem gerar produtos educacionais que sejam usados pelos profissionais da educação das escolas públicas.

Assim, entre tantos produtos educacionais, o escolhido para essa pesquisa foi narrativas de processo do uso de carta na Educação Infantil, a ser realizado para os docentes que atuam nessa etapa e estão envolvidos na pesquisa em questão, elaborada em formato digital. Isso consiste numa “unidade de intervenção pedagógica que visa atingir determinados objetivos educacionais, entre eles a inserção da criança na cultura do escrito, permitindo a análise da prática educativa a partir das variáveis a que essa prática está sujeita”. (ZABALA, 1998, p. 54). Essa atividade orienta em tempo, em público alvo e uma proposta de atividade a ser desenvolvida num espaço temporal.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (1977), em sua obra “Cartas a Guiné-Bissau”, defende que “o educador deve ser um facilitador da busca do conhecimento, criando um ambiente em que as vozes dos educandos sejam ouvidas e respeitadas”. (FREIRE, 1977). Essa visão se alinha com a proposta do produto educacional, "Cartas que contam histórias: Experiências e afetos na educação infantil - Narrativas do processo", que visa promover a troca de experiências e afetos por meio do uso de correspondências. Ao permitir que educadores e crianças compartilhem suas vivências e sentimentos em um formato escrito, cria-se um espaço em que as histórias de cada indivíduo são valorizadas e reconhecidas. Com isso, compreendem-se que as cartas não são apenas instrumentos de comunicação, mas também poderosos veículos de expressão, que podem facilitar a construção de conhecimento e o desenvolvimento de vínculos afetivos entre educadores, alunos e suas famílias. Assim, seguindo a lógica de Freire (1977), busca-se fomentar um ambiente educativo que respeite e escute as vozes de todos os participantes, contribuindo para uma educação mais inclusiva e transformadora.

Dessa maneira, é uma estratégia pedagógica que consiste em uma série de atividades articuladas e organizadas de forma sequencial, com a intenção de desenvolver determinados

objetivos educacionais em um período de tempo específico. Ela permite uma abordagem mais estruturada e sistemática do contexto de experiência, proporcionando uma análise mais aprofundada da prática educativa.

Atrelado a isso, no caso específico da pesquisa mencionada, apresento o produto educacional "Cartas que contam histórias: Experiências e afetos na educação infantil - Narrativas do processo", que visa trabalhar com os docentes que atuam nessa etapa de ensino, fornecendo orientações e recursos para o desenvolvimento de vivências com o uso de cartas.

Todavia, o formato escolhido para apresentar é com um recurso digital, que permite a organização e apresentação de vivências interativas e acessíveis. Este material foi pensado para dialogar diretamente com o cotidiano da sala, com as experiências ricas e desafiadoras que se vive junto com as crianças. Em um momento que foi necessário se reinventar para trazer a prática das mudanças estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular, através dos campos de experiências para a etapa da educação infantil, em que não existe aluno nesse meio, mas a criança, em que não tem sala de aula, mas espaço e referência e onde não existe conteúdo, mas vivências. Além disso, ele contém informações teóricas, propostas de vivências, sugestões de materiais e recursos, orientações metodológicas, narrativa das crianças, depoimento da gestora, coordenadora e professora da Unidade de Educação infantil, entre outros elementos que contribuem para desenvolver o contexto de experiência do uso de cartas, na educação infantil.

Baptista (2010) destaca que

O trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil deve afirmar o direito da criança pequena de produzir cultura e de expandir seu conhecimento sobre o mundo, o que pressupõe situações nas quais ela possa realizar atividades significativas no interior da cultura letrada. (BAPTISTA, 2010, p. 5).

Ademais, a citação de Baptista (2010) mostra uma perspectiva fundamental para o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, ao afirmar que as crianças pequenas têm o direito de produzir cultura e de expandir seu conhecimento sobre o mundo. Esse ponto de vista reforça a necessidade de proporcionar experiências que transcendam a mera aquisição de habilidades técnicas relacionadas a leitura e a escrita. Trata-se de criar condições para que a criança interaja de maneira significativa com a cultura letrada, vivenciando-a como parte integrante de seu desenvolvimento e não como algo imposto ou distante de sua realidade.

Essa reflexão no contexto do produto educacional — Narrativas do processo: Cartas que contam histórias, experiências e afetos na educação infantil, fica evidente a consonância entre o que Baptista (2010) propõe e o propósito das cartas como ferramenta pedagógica. Ao escrever

e compartilhar histórias e afetos, as crianças não apenas exercem sua capacidade de se expressar, mas também constroem conhecimento sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor, participando ativamente do universo cultural. Nesse sentido, o ato de escrever cartas na Educação Infantil não é apenas uma atividade educativa, mas um meio poderoso de humanização, que respeita as especificidades da infância e promove o desenvolvimento integral das crianças.

Nessa seara, as correspondências, como veículo de expressão e troca de experiências, permitem que a criança navegue por diferentes dimensões da linguagem, desenvolvendo sua capacidade de narrar, interpretar e atribuir sentido às suas vivências. Além disso, elas possibilitam que os afetos, elementos essenciais na formação da subjetividade, encontrem espaço legítimo na escola, construindo uma ponte entre o emocional e o cognitivo. Através dessas narrativas, a criança é convidada a se perceber como autora, produtora de significados e, assim, agente ativa na sua inserção do mundo letrado.

Essa abordagem, então, ressoa com a afirmação de Baptista (2010) ao reivindicar o direito das crianças de participarem da cultura letrada de forma significativa, ressaltando a importância de experiências educativas que sejam relevantes e conectadas às suas vivências pessoais e coletivas. O trabalho com as cartas não apenas amplia o horizonte cultural dos jovens, mas fortalece o vínculo entre o aprender e o sentir, valorizando o processo educativo como um ato essencialmente humano e afetivo.

Desse modo, sua finalidade é tanto contribuir para auxiliar os profissionais da Educação Infantil na Rede Municipal de Caetité, no uso de cartas nesta etapa de ensino, quanto auxiliar no planejamento das aulas, a partir das orientações e sugestões apresentadas, em que a professora poderá fazer uso do roteiro elaborado, oferecendo ainda a possibilidade de adequar a outros contextos, bem como entender as condições necessárias para o planejamento e a organização dos espaços, tempo e materiais adequados às necessidades das crianças, ampliando, assim, conhecimentos relevantes da prática pedagógica.

Entendendo a importância da pesquisa bibliográfica, apresenta-se no capítulo quatro as produções acadêmicas produzidas no Brasil, no recorte temporal dos anos de 2015 a 2019. Logo, utilizou-se os descritores “Formação continuada de professores” “and” “Educação ambiental”.

4. PESQUISA SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ÚLTIMA DÉCADA

As autoras Morosini, Santos e Bittencourt (2021) definem Estado do Conhecimento como identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Dado o conceito citado, pode-se entender que o estado de conhecimento tem como finalidade propiciar ao pesquisador um amparo no momento que concerne à escolha, a delimitação e ao conhecimento do tema do estudo dentro do campo científico e na área determinada.

A esse desposto, Santos, Morosini e Bittencourt (2021) estabelecem período de tempo (recorte temporal) e contexto (Instituição e território) como variáveis consideráveis para os critérios de mapeamento, bem como os gêneros textuais que cabem ser usufruídos, tais como teses, dissertações, artigos de periódicos etc.

Desse modo, fazer o Estado do Conhecimento é nos mover e nos alimentar pelo desafio de conhecer aquilo que já foi explorado para, logo após mergulhar no que ainda não foi executado. Somado a isso, autores como Soares (1987), acreditam que

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses. (SOARES, 1987, p. 3).

Nesta tarefa de fazer o Estado do Conhecimento, uma pergunta pode ecoar fortemente: como conseguir uma imersão a tantas obras publicadas ao longo dos anos? Para se responder a esta pergunta, alguns autores se mostraram preocupados e se incumbiram da missão de trazer à tona a importância dos resumos dos trabalhos acadêmicos, pois eles têm a finalidade de facilitar e otimizar a leitura. Neste sentido, os resumos indicam uma série de razões enredadas nas ações de organizar e seletar o material a ser difundido, que os tornam múltiplos e variados. Através dos resumos, o leitor consegue, de forma concisa, as informações sobre o trabalho selecionado.

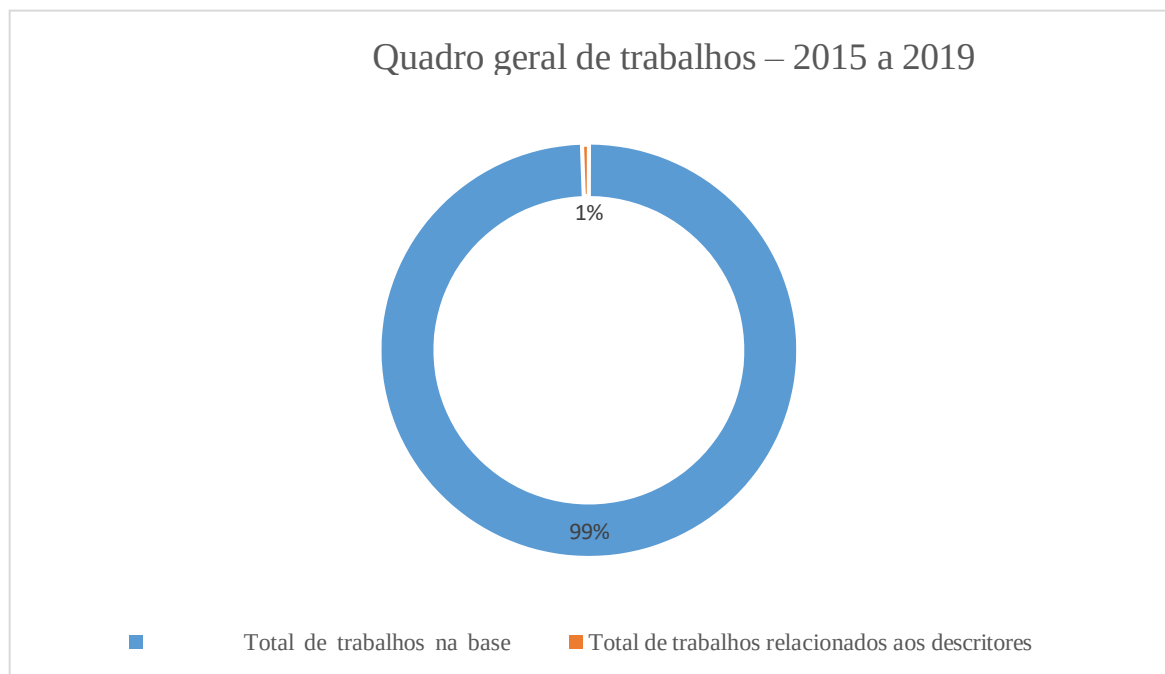
Todavia, fazer o Estado do Conhecimento é visitar o remoto e desvendar a vastidão do que existe, além da ausência do que deveria existir. Somado a isso, como proferia o filósofo Walter Benjamin: “o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para

tudo que veio antes e depois”. Para tanto, foi realizada uma pesquisa no *site* Dados Abertos da Capes, que disponibiliza dados e informações, relativas a pesquisa na pós-graduação no Brasil, sobre formação continuada e educação infantil, bem como apresenta inúmeros trabalhos relativos a Educação.

Logo, foram baixadas planilhas e quadros explicativos no formato xls (*Excel*), como maneira de buscar os dados referentes as pesquisas produzidas no Brasil, sobre o objeto de pesquisa, fazendo um recorte temporal entre os anos de 2015 a 2019. O que foi gerado gráficos a partir das pesquisas encontradas.

Nessa tarefa de buscar o estado do conhecimento sobre objeto da referida pesquisa, foram utilizados os descritores/ palavras chave: “Formação continuada de professores”, “and” “Educação Infantil”

Gráfico 01 - Quadro Geral de trabalho na base de dados abertos CAPES entre 2015 a 2019



Fonte: Dados Abertos CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações, 2021.

Sendo assim, o gráfico apresentado ilustra o "Quadro geral de trabalhos – 2015 a 2019", comparando o total de trabalhos na base de dados, com o total de trabalhos relacionados aos descritores específicos. De acordo com o gráfico, 99% dos trabalhos representam o total de produções acadêmicas disponíveis na base, enquanto 1% deles está relacionado aos descritores, que são o foco da análise. A representação neste formato facilita a visualização da desproporção entre esses dois conjuntos.

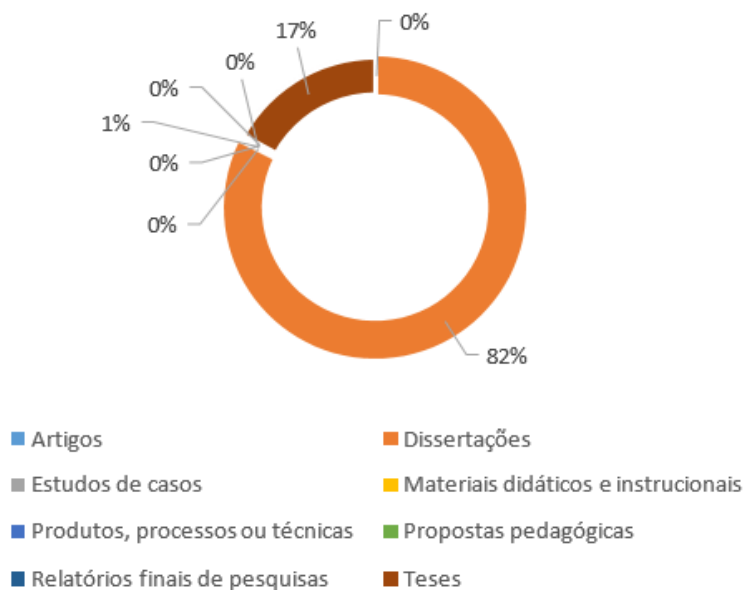
Esse gráfico sugere que, embora exista uma vasta quantidade de trabalhos na base de dados consultada entre 2015 e 2019, apenas uma fração mínima desses trabalhos aborda os descritores específicos, mencionados no contexto da pesquisa. Ademais, a pequena porcentagem de 1% indica uma possível lacuna ou baixa atenção dada a esse campo temático no período analisado, o que pode revelar a: necessidade de incentivo à Pesquisa, a baixa porcentagem de trabalhos alinhados aos relatores, a qual pode evidenciar a carência de maior incentivo ou direcionamento para pesquisas que tratem dessa temática específica.

Esse dado reforça a importância da pesquisa em curso, uma vez que há uma demanda de estudos focados nesses descritores, o que justifica a ampliação das discussões e investigações nessa área. Todavia, esse desequilíbrio pode apontar também para uma possível falta de políticas públicas ou acadêmicas, incentivando a produção de trabalhos nesse campo, algo que pode ser explorado em termos de recomendação ao final da pesquisa.

Assim, o gráfico destaca um cenário de escassez de produções relacionadas a um tema específico, o que sugere a necessidade de novas iniciativas e pesquisas para preencher essa lacuna existente na produção acadêmica entre 2015 e 2019.

Gráfico 02 - Trabalhos relacionados aos descritores 2015 a 2019

Trabalhos relacionados aos descritores - 2015 a 2019



Fonte: Dados Abertos CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações, 2021.

Para tanto, o gráfico “Trabalhos relacionados aos descritores - 2015 a 2019” apresenta uma distribuição das produções acadêmicas classificadas por diferentes tipos de produções. A

legenda indica que os tipos de pesquisas incluem artigos, dissertações, estudos de caso, materiais didáticos, propostas pedagógicas, entre outros. Desse modo, as dissertações (representam 82%): cuja maior parte dos trabalhos relacionados aos descritores é composta por dissertações. Isso demonstra que a pesquisa em nível de mestrado é predominante no campo temático abordado pelos descritores.

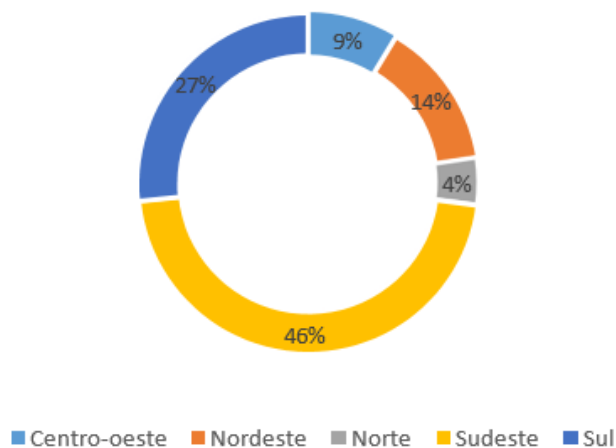
Assim, a alta concentração de dissertações sugere que essa área tem sido mais explorada por pesquisadores em formação acadêmica de nível intermediário. Teses (equivalente a 17%): As teses representam uma contribuição significativa de pesquisas de doutorado, embora em menor número quando comparadas às dissertações. Isso pode sugerir que os estudos mais aprofundados ou de longa duração são relativamente menos frequentes nessa temática. Outros tipos de trabalhos (0% - 1%): É notável a ausência ou presença mínima de artigos, estudos de caso, materiais didáticos e instrucionais, produtos, processos ou técnicas, propostas pedagógicas e relatórios de pesquisa. A falta de produção nesses formatos pode sugerir que essa área de pesquisa ainda não foi amplamente explorada em termos de práticas aplicadas, desenvolvimento de materiais ou experimentação pedagógica. Esse dado evidencia uma lacuna potencial no desenvolvimento de produtos e técnicas que poderiam complementar os estudos teóricos.

Nessa perspectiva, a predominância de dissertações e a ausência de outros tipos de trabalho, como materiais didáticos e estudos de caso, indicam que as pesquisas têm se concentrado mais em abordagens teóricas e acadêmicas do que na aplicação prática de conceitos no campo educacional. Logo, a baixa produção em outras categorias de trabalhos acadêmicos representa uma oportunidade para futuros pesquisadores desenvolverem estudos que possam resultar em materiais pedagógicos, produtos educacionais, ou até mesmo artigos que tragam novas perspectivas e aplicações para a temática em questão. Esses dados sugerem a importância de incentivar a diversificação das formas de produção acadêmica, para que, além de dissertações e teses, existam mais contribuições em termos de inovação pedagógica, técnicas educacionais e publicações em revistas científicas.

Dessa maneira, o gráfico revela que as dissertações dominam o cenário de produção acadêmica relacionada aos descritores entre 2015 e 2019, enquanto há uma ausência notável de outros tipos de trabalhos, o que indica a necessidade de diversificar as abordagens e as formas de contribuição nesse campo de estudo.

Gráfico 03 - Trabalhos relacionados a Formação continuada de professores e a “educação

Trabalhos relacionados à "Formação continuada de professores" e à "Educação Infantil" por região geográfica - 2015 a 2019



infantil” região geográfica 2015 a 2019

Fonte: Dados Abertos CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações, 2021

Neste gráfico 03, a busca se deu por trabalhos relacionados a “Formação continuada de professores” e a “Educação Infantil” por região geográfica ano a ano.

No ano de 2015, na região Oeste (02 dissertações e 05 teses); Nordeste (38 dissertações e 05 teses); Norte (06 dissertações); Sudeste (150 dissertações, 01 estudo de caso e 31 teses); Sul (83 dissertações, 02 produtos, processos e técnicas e 12 teses).

Em 2016 os trabalhos encontrados ficaram assim distribuídos: Centro Oeste (38 dissertações e 07 teses); Nordeste (41 dissertações e 08 teses); Norte (13 dissertações e 02 teses); Sudeste (01 artigos, 172 dissertações, 01 propostas pedagógica e 36 teses); na região Sul (01 artigos, 72 dissertações, 01 produto, processo ou técnica e 19 teses).

Além disso, os trabalhos encontrados em 2017 foram assim distribuídos: na região Centro Oeste (31 dissertações, 02 teses); Nordeste (47 dissertações, 01 relatórios final de pesquisa e 10 teses); Norte (21 dissertações e 01 tese); Sudeste (152 dissertações e 39 teses); Sul (01 artigo, 97 dissertações, 01 produto, processo ou técnica e 20 teses).

Somado a isso, para o ano de 2018, cujos trabalhos ficaram assim distribuídos: Região Centro Oeste (34 dissertações e 06 teses); Nordeste (57 dissertações e 11 teses); Norte (27 dissertações e 04 teses); Sudeste (169 dissertações, 01 material didático e instrucional e 41 teses); Sul (111 dissertações e 10 teses).

Contudo, para finalizar a pesquisa por região organizada ano a ano, em 2019 elas se apresentam desse modo: Centro Oeste (39 dissertações e 07 teses); Nordeste (73 dissertações e 20 teses); Norte (21 dissertações e 02 teses); Sudeste (181 dissertações, 01 estudo de caso, 02 materiais didáticos e instrucionais, 01 relatórios final de pesquisa e 55 teses); Sul (137 dissertações, 02 produtos, processos ou técnicas e 24 teses).

Com isso, neste gráfico evidencia-se a distribuição dos trabalhos encontrados e relacionados a "Formação continuada de professores" e "Educação Infantil", por região geográfica, ano a ano.

Em 2015, no centro Oeste, foram encontradas 2 dissertações e 5 teses. No Nordeste foram encontradas 38 dissertações e 5 teses. Na região Norte foram identificadas 6 dissertações. No Sudeste encontraram-se 150 dissertações, 1 estudo de caso e 31 teses. Na região Sul foram encontradas 83 dissertações, 2 produtos, processos e técnicas e 12 teses.

Já no ano de 2016, na região Centro-Oeste, foram encontradas 38 dissertações e 7 teses. No Nordeste foram identificadas 41 dissertações e 8 teses. Na região Norte encontraram-se 13 dissertações e 2 teses. No Sudeste foram achados 1 artigo, 172 dissertações, 1 proposta pedagógica e 36 teses. Na região Sul foram encontrados 1 artigo, 72 dissertações, 1 produto, processo ou técnica e 19 teses.

Em 2017, na região Centro-Oeste foram encontradas 31 dissertações e 2 teses. No Nordeste foram identificadas 47 dissertações, 1 relatório final de pesquisa e 10 teses. Na região Norte encontraram-se 21 dissertações e 1 tese. No Sudeste foram encontradas 152 dissertações e 39 teses. Na região Sul foram encontrados 1 artigo, 97 dissertações, 1 produto, processo ou técnica e 20 teses.

No ano de 2018, na região Centro-Oeste, foram encontradas 34 dissertações e 6 teses. No Nordeste foram identificadas 57 dissertações e 11 teses. Na região Norte encontraram-se 27 dissertações e 4 teses. No Sudeste foram encontradas 169 dissertações, 1 material didático e instrucional e 41 teses. Na região Sul foram encontradas 111 dissertações e 10 teses.

Em 2019, na região Centro-Oeste, foram achadas 39 dissertações e 7 teses. No Nordeste foram identificadas 73 dissertações e 20 teses. Na região Norte encontraram-se 21 dissertações e 2 teses. No Sudeste foram encontradas 181 dissertações, 1 estudo de caso, 2 materiais didáticos e instrucionais, 1 relatório final de pesquisa e 55 teses. Na região Sul foram encontradas 137 dissertações, 2 produtos, processos ou técnicas e 24 teses.

Essa análise por região e ano permite observar a distribuição dos trabalhos encontrados, evidenciando as diferentes produções em cada região ao longo dos tempos. Essa informação é relevante para compreender como a pesquisa e a produção acadêmica sobre formação

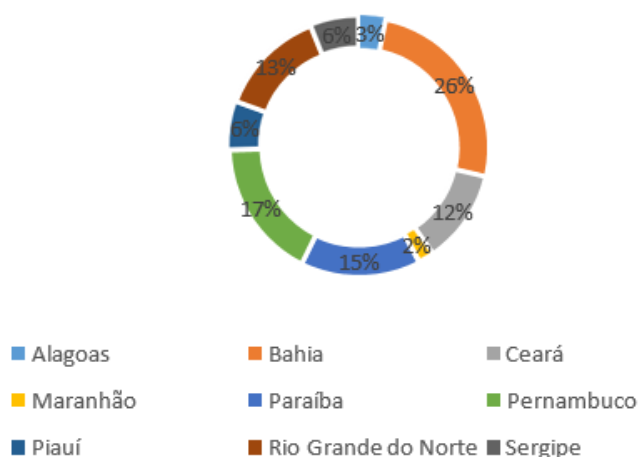
continuada de professores e Educação Infantil se desenvolveram em diferentes partes do país durante o período analisado.

Nessa busca apresentada no gráfico 03, pode-se notar a quantidade de trabalhos relacionados a “Formação continuada de professores” e a “Educação Infantil” em suas dimensões geográficas.

Neste aspecto, a região Sudeste se manteve no topo, por conter o maior percentual de trabalhos encontrados em todos os anos pesquisados, com 46%, em seguida veio a região Sul, que totalizou 27%. A região Nordeste, por sua vez, ocupou o terceiro lugar dentre as regiões, tendo a Bahia como o estado de maior destaque pelo número de estudos publicados.

Gráfico 04 - Trabalhos relacionados aos descritores “Formação continuada de professores” e a “Educação Infantil” por estados da região nordeste 2015 a 2019

Trabalhos relacionados aos descritores "Formação continuada de professores" e à "Educação Infantil" por estados da região Nordeste - 2015 a 2019



Fonte: Dados Abertos CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações, 2021.

Em seguida, no gráfico 04 foi realizado um recorte específico na região Nordeste, analisando os trabalhos encontrados no período de 2015 a 2019. Nessa região foram identificadas 256 dissertações, 1 relatório final de pesquisa e 57 teses.

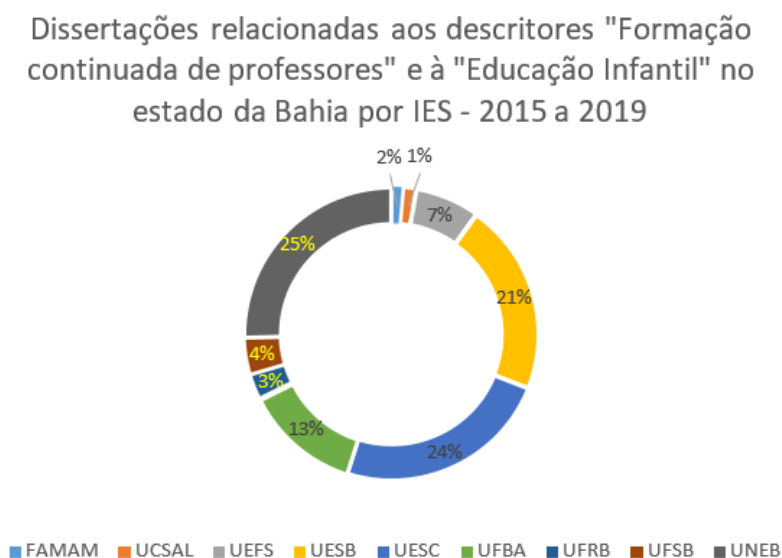
Somado a isso, os trabalhos estão distribuídos nos estados da seguinte forma: Alagoas: 6 dissertações e 4 teses; Bahia: 71 dissertações e 9 teses; Ceará: 29 dissertações e 8 teses; Maranhão: 6 dissertações; Paraíba: 32 dissertações, 1 relatório final de pesquisa e 10 teses;

Piauí: 14 dissertações e 5 teses; Rio Grande do Norte: 38 dissertações e 4 teses e em Sergipe foram encontradas 17 dissertações e 2 teses.

Essa análise por estado, na região Nordeste, permite visualizar como a produção acadêmica, sobre a formação continuada de professores e da Educação Infantil, está distribuída dentro da região. Nesse viés, cada estado apresenta um número diferente de dissertações e teses, refletindo as particularidades e o foco da exploração em cada contexto. Tal informação pode ser útil para compreender as tendências e lacunas de pesquisa em cada estado, além de fornecer *insights* para futuros estudos e intervenções na área da educação nessa região, com a prevalência de estudos realizados no estado da Bahia, com 26% do total de trabalhos encontrados.

À guisa de ilustração, destaca-se a quantidade de trabalhos que foram desenvolvidos pelas Universidades baianas, ação que reflete o compromisso dos programas com a educação infantil e a formação docente. Dentro deste grupo foram conhecidas 71 dissertações, assim distribuídas: 01 FAMAM, 01 UCSAL, 05 UEFES, 15 UESB, 17 UESC, 09 UFBA, 02 UFRB, 03 UFSB, 18 UNEB, e 09 teses (01 UCSAL, 05 UFBA, 03 UNEB). Do total das pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação, a maior parte foi escrita pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, com percentual de 25%. Em seguida vem a Universidade Federal do Recôncavo Baiano-UFRB, com 24% e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, com 21%, conforme se apresenta no gráfico seguinte:

Gráfico 05 - Dissertações relacionadas aos descritores “Formação continuada de professores e a “Educação Infantil no estado da Bahia IES 2015 a 2019



Fonte: Dados Abertos CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações, 2021.

Além disso, ao realizar a busca nos Dados Abertos da CAPES, foram identificadas as teses produzidas nas Instituições de Ensino Superior (IES) do estado da Bahia, ano a ano, no período mencionado. No ano de 2015 foram encontradas 11 dissertações distribuídas da seguinte forma: 6 dissertações na UNEB, 1 dissertação na UESC, 3 dissertações na UEFS e 1 dissertação na UESB. Além disso, foi identificada 1 tese na UNEB. Em 2016 foram encontradas 14 dissertações e 2 teses. As dissertações estão distribuídas da seguinte forma: 3 UFBA, 1 UEFS, 4 UESC, 5 UNEB e 1 UESB. Quanto as teses, uma foi identificada na UFBA e outra na UNEB.

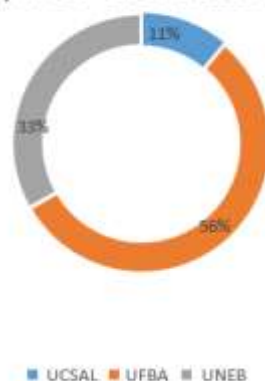
Todavia, em 2017 foram produzidas 18 dissertações e 1 tese. As dissertações estão distribuídas entre as seguintes instituições: 6 UESB, 4 UESC, 1 UCSAL, 3 UFBA, 1 UFRB e 3 UNEB. A tese foi identificada na UFBA. Em 2018 foram encontradas 11 dissertações e 3 teses. As dissertações estão distribuídas entre: 5 UESC, 1 UFRB, 2 UESB, 1 UNEB, 1 UEFS e 1 UFBA. Quanto as teses, uma foi identificada na UCSAL e duas na UFBA.

Já no ano de 2019, foram encontradas 17 dissertações e 2 teses. As dissertações estão distribuídas da seguinte forma: 3 UNEB, 3 UESC, 2 UFBA, 5 UESB, 3 UFSB e 1 dissertação na Faculdade Maria Milza. As teses foram identificadas na UNEB e na UFBA.

Dessa forma, os dados permitem observar a produção de dissertações e teses nas IES da Bahia, ao longo dos anos. Com isso, cada instituição apresenta um número diferente de trabalhos, o que pode refletir as áreas de pesquisa em destaque em cada uma delas. Essas informações são relevantes para entender o panorama da produção científica, na área de formação continuada de professores e Educação Infantil na Bahia, e podem servir como base para futuras pesquisas e intervenções nesse campo. Logo, por meio do gráfico 06 pode-se visualizar os dados em percentual.

Gráfico 06 - Teses relacionadas dos descritores “Formação continuada de professores e a Educação infantil no estado da Bahia por IES – 2015 a 2019

Teses relacionadas aos descritores "Formação continuada de professores" e à "Educação Infantil" no estado da Bahia por IES - 2015 a 2019



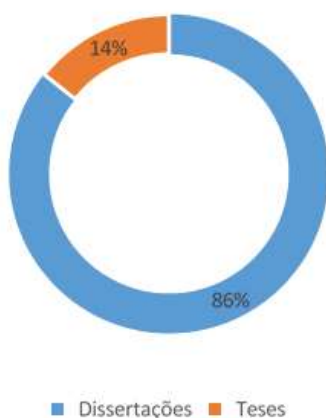
Fonte: Dados Abertos CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações, 2021.

Diante disso, neste mapeamento configurou-se a liderança da Universidade Federal da Bahia (UFBA) com o maior percentual de trabalhos alcançados, totalizando um percentual de 56%, seguido pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, com 33%, e com 16% a Universidade Católica do Salvador – UCSAL.

Além disso, o gráfico 07 apresenta os trabalhos relacionados aos mesmos descritores produzidos pela Universidade do Estado da Bahia, dentre os anos de 2015 a 2019. Foram encontradas 18 dissertações e 03 teses distribuídas nos anos pesquisados. Em 2015 encontrou-se 07 trabalhos (06 dissertações e 01 tese); em 2016 foram 06 trabalhos (05 dissertações e 01 tese); em 2017 achou-se 03 trabalhos (03 dissertações); em 2018 foi 01 trabalho (01 dissertação); já em 2019 encontrou-se 04 trabalhos (03 dissertações e 01 tese). Assim, observa-se o gráfico 07,

Gráfico 07 - Trabalhos relacionados aos descritores “Formação continuada de Professores” e a “Educação Infantil” produzidos pelo UNEB entre os anos de 2015 a 2019

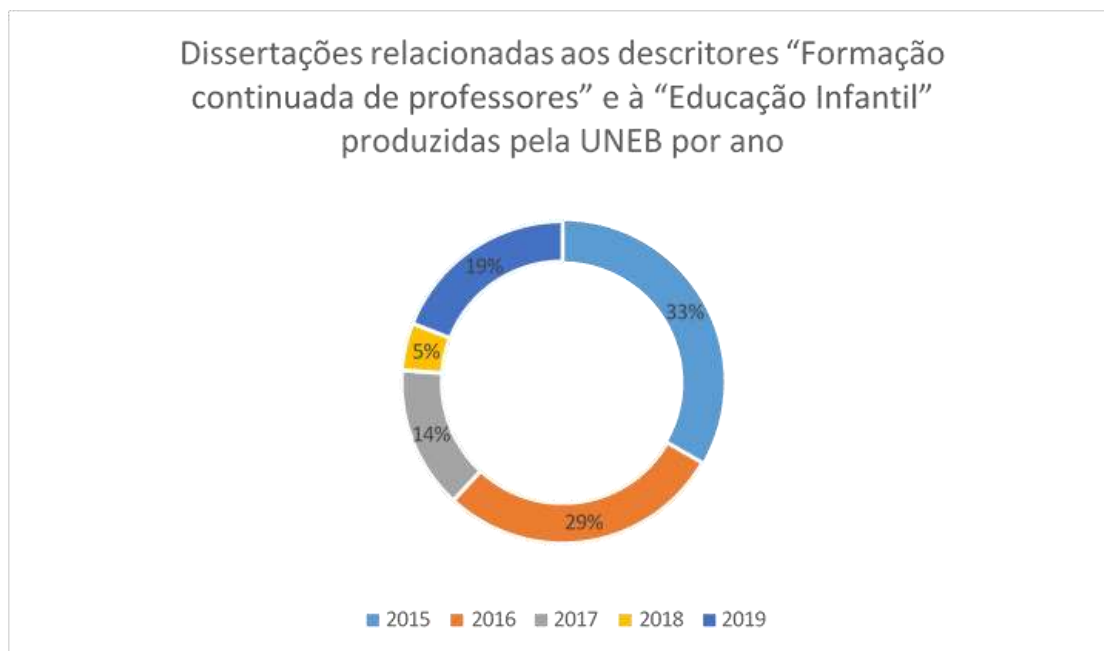
Trabalhos relacionados aos descritores “Formação continuada de professores” e à “Educação Infantil” produzidos pela UNEB entre os anos de 2015 e 2019



Fonte: Dados Abertos CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações, 2021

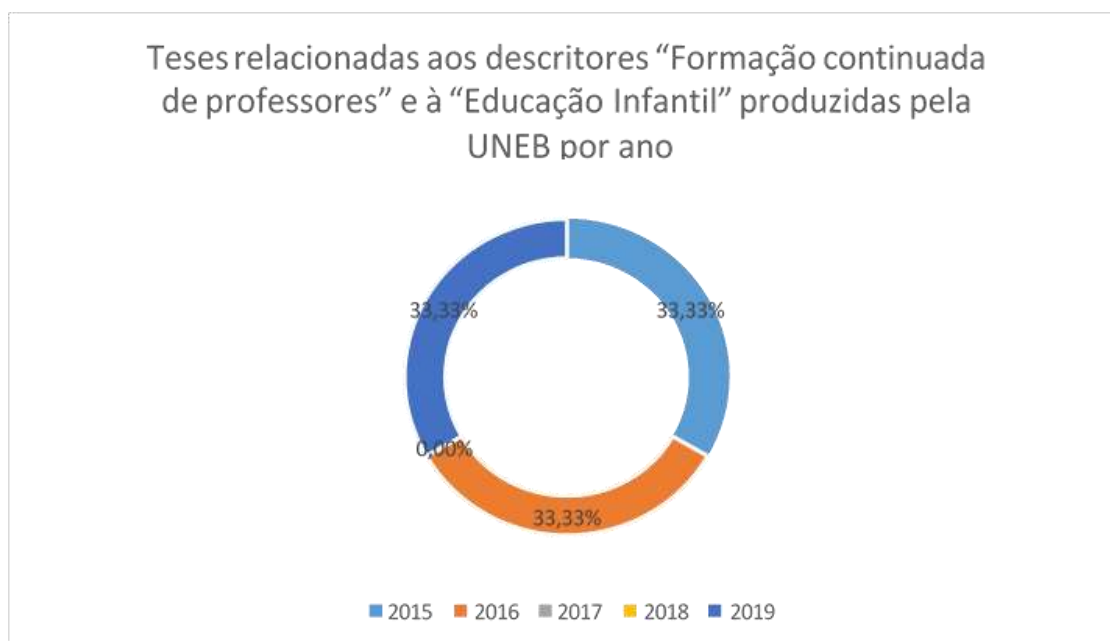
Gráfico 08 - Dissertações relacionadas aos descritores “Formação continuada de professores” e a

“Educação Infantil” produzida pela UNEB por ano



Fonte: Dados Abertos CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações, 2021

Gráfico 09 - Teses relacionadas aos descritores “Formação continuada de professores” e a “Educação Infantil” produzidas pela UNEB por ano



Fonte: Dados Abertos CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações, 2021

Com base nisso, os gráficos acima trazem o levantamento dos trabalhos e, nesta investigação, a maior concentração de pesquisas realizadas se deu no ano de 2015, com um total de 06 dissertações e 01 tese encontradas. Desta vez, no gráfico 09 apresenta-se um

percentual de trabalhos produzidos pela UNEB por ano, em que houve um empate nos anos de 2015, 2017 e 2018. Assim, a Universidade do Estado da Bahia – UNEB – é a instituição que mais desenvolveu pesquisas de mestrado sobre os descritores “formação continuada de professores” e “Educação Infantil”.

Contudo, com o objetivo de investigar as abordagens relacionadas à formação continuada e educação infantil, buscou-se selecionar alguns trabalhos para leitura, a fim de identificar nessas pesquisas com as possíveis temáticas gerais nas produções acadêmicas, que dialogam com o objeto desta pesquisa.

Sendo assim, feito todo o mapeamento das produções e considerando o objeto de pesquisa, decidimos selecionar alguns trabalhos para a análise, os quais foram dispostos no quadro abaixo:

Quadro 01 – Trabalhos selecionados

Modalidades	Ano	Instituição/Programa	Título	Autor
Dissertação	2015	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Formação continuada e as representações Sociais de professores de centros Municipais de educação Infantil - Curitiba – Paraná	KAYANE, Celise ANTONIA, Comi
Dissertação	2015	Universidade Metodista de São Paulo – UMESP	A contribuição da Formação continuada para as professoras de Educação infantil do município de São Paulo	SALES, Cintia de SILVA, Cássia
Dissertação	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-Graduação em Educação	A formação e a ação do professor de educação infantil em municípios de Mato Grosso do Sul: um olhar interdisciplinar	RODRIGUES, Laís de Castro Agranito
Dissertação	2015	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Formação Continuada de Professores na rede municipal de São Bernardo do Campo: experiências no Contexto de duas Pré-escolas	BORGES, Maíla e FERREIRA, Aparecida

Dissertação	2016	Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica Mestrado Profissional em Educação	A Educação Infantil, o trabalho docente e a proposta pedagógica: experiência de Canavieiras/Ba	SANTOS, Emília e CRISTINA Augusto
Tese	2016	Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal	Educação infantil, Cultura, Currículo e Conhecimento: Sentidos em discussão	DANTAS, Elaine e SOBRAL, Lucia
Dissertação	2016	Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais	Políticas públicas educacionais e Condições de Trabalho na educação infantil: concepções e vivências de professoras	ALVARENGA, Vanessa Cristina
Dissertação	2016	Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação	Narrativas de Professoras de Educação infantil: Revisitando suas Trajetórias Pessoais e Profissionais em Momentos de Formação continuada	RANGEL, Alexandra e VIEIRA, Maria
Dissertação	2016	Universidade Católica de Santos	Egressos do Programa Parfor e Profissionais das Escolas em que Atuam: olhares Acerca da Qualidade da educação Infantil	VERNI, Domeiver e SANTIAGO, Elias
Dissertação	2017	Universidade Federal de Goiás Campus Jataí Programa de Pós-Graduação em Educação	Formação Continuada na Educação Infantil: Concepções e Práticas de Educadoras	NOGUEIRA, Adrinelly Lemes
Dissertação	2017	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia Programa de Pós-Graduação em	Formação Continuada para professores da Educação Infantil: entre Políticas e Vozes na Rede Municipal de Ensino	SOUZA, JORSINAI de Argolo

		Educação – PPGED	de Itapetinga (Ba)	
Dissertação	2017	Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação – Ppged	A formação Continuada de Professores da Educação infantil de Sorocaba (SP): Uma Análise a partir da Obrigatoriedade implementada pela lei 12.796/2013.	PEREIRA, Meira Chaves
Dissertação	2017	Universidade Federal do Acre Centro de Educação, Letras e Artes – CELA, Programa de Pós-Graduação em Educação	Formação Continuada de Professores no Brasil: um estado da arte (2013-2016)	MONTEIRO, Maria do Rosário Guedes
Dissertação	2017	Universidade do Sul de Santa Catarina Programa de Pós-Graduação em Educação	A formação Continuada das Professoras de Educação Infantil em Municípios da região de Laguna-SC (AMUREL)	SOUSA, Eloisa Fileti de
Dissertação	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Norte Programa de Pós-Graduação em Educação	Das necessidades de Formação docente à Formação Contínua de Professores da Educação infantil	CAMPOS, Rebeca Ramos
Dissertação	2017	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Unesp Instituto de Biociências – Rio Claro	Saberes relacionais e Profissionalidade Docente na educação Infantil	DORTA, Pavezzi, NATÁLIA Maria
Dissertação	2017	Universidade Federal do Rio Grande –FURG Programa de Pós-Graduação em Educação	O curso de pedagogia e a formação de Professores para Educação infantil	BONILHA, Aline Marques
Dissertação		Pontifícia	A concepção de Infância nas	MOTA, Georgina

	2017	Universidade Católica de São Paulo Programa de estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação	orientações Curriculares para a educação Infantil: um estudo Sobre o Documento da Prefeitura de São Paulo no período de 2005-2012	Lopes da
Dissertação	2018	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Formação Continuada de Professores: um estudo a partir das Abordagens teórica, normativa e prática	CARDOSO, Patrick Pacheco Castilho
Dissertação	2018	Universidade Regional de Blumenau - FURB Programa de pós-graduação em Educação – PPGE	Formação Continuada de Professoras da Educação infantil: em Análise a Hora-atividade	RAUTENBERG, Jessica
Dissertação	2018	Universidade Federal do Goiás Programa de Pós-Graduação em Educação	As Políticas Públicas de Formação Continuada das Professoras da Educação infantil em Goiânia.	MORAIS, Ludmylla da Silva
Dissertação	2018	Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Campus de Franca – SP	Formação Continuada de Professores de Educação infantil e Políticas Públicas: Características de uma Realidade	VIEIRA, Lindinara
Dissertação	2018	Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação	Formação Continuada das Professoras da Educação Infantil: ações do município de Montes Claros / MG	CORDEIRO, Regina Coele
Dissertação	2018	Universidade do Estado do Rio Grande Norte (UERN)	A formação Continuada e sua Significação para professoras da Educação infantil	OLIVEIRA, Márcia Núbia da Silva
Tese	2019	Universidade La Salle, Canoas	Formação Continuada de Professores e prática Docente: a Pesquisa-ação como experiência formadora	ALVES, André Luciano
Dissertação		Universidade Federal	O discurso da Formação	SCHULCHASKI,

	2019	do Paraná	Continuada na Educação infantil das escolas de Curitiba no Período de 2014 a 2016: Um novo campo de possibilidades	PAVEZZI, Danielle Yates bde
--	------	-----------	--	-----------------------------

Fonte: Dados Abertos CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações, 2019

Diante disso, realizou-se a leitura dos títulos e resumos das referidas teses e dissertações e, em seguida, foram selecionados três trabalhos que versam sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil, com foco nas políticas públicas educacionais. Essas produções possuem uma ligação direta com a pesquisa, o que levou a realizar a leitura integral de tais textos. São eles:

Primeiro, trata-se de uma pesquisa de mestrado desenvolvida por Eloisa Filete Souza em 2017, na Universidade do Sul de Santa Catarina, no Programa de Pós-Graduação em Educação, que discute a formação continuada das professoras de Educação Infantil, em municípios da região de Laguna-SC. Desse modo, a autora constatou que a educação infantil na região é reconhecida como uma das etapas da educação básica, porém, suas especificações não são prioridades tanto no que se refere a organização, estrutura e orientação, quanto nas iniciativas de formação continuada oferecidas às professoras.

No segundo trabalho selecionado, da autora Jéssica Rantember (2018), aborda a temática Formação Continuada de professores da Educação Infantil: em análise a hora-atividade, a autora evidenciou em seus resultados que o tempo destinado a hora-atividade acontece em muitos centros de Educação Infantil, mas predomina uma perspectiva individualizada de formação, além de informar que há uma falta de relação entre a teoria e a prática nas formações oferecidas pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação).

No terceiro e último trabalho de dissertação, do pesquisador André Luciano Alves (2019), discute sobre a formação continuada de professores e prática docente: A pesquisa-ação como experiência formadora, demonstra que os achados apontaram a falta de clareza conceitual sobre a formação continuada, no qual os docentes demonstram pouca participação, seja ela oferecida na escola ou não. Assim, dado o seu caráter teórico e superficial, em que a estratégia predomina, eles são nos formatos de palestras que não atendem as necessidades docentes e de seus contextos educacionais. Portanto, ainda segundo o autor, foi possível confirmar neste estudo que a escola pode sim se tornar o *lócus* privilegiado de formação, possibilitando aos professores a compreensão de que os momentos de formação continuada dentro do espaço

escolar podem se constituir em uma experiência formadora, que no exercício do pensar coletivamente no/sobre o fazer docente, tem potencial significativo para melhorar a prática desses profissionais.

Face ao exposto, constatou-se que os três trabalhos mencionados apresentam discussões relativas à formação continuada do docente e abrangem em seus *lócus* averiguadores as pesquisas realizadas em três cidades do estado brasileiro.

Com base nisso, fez-se necessário realizar um levantamento no contexto do Programa de Pós-Graduação, Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) do Departamento de Ciências Humanas – DCH, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI, no município de Caetité – Bahia, não sendo encontrados na base de dados pesquisada nenhuma publicação referente ao objeto dessa pesquisa, no período compreendido entre 2020 e 2021.

Tal atividade tinha o cunho principal de localizar pesquisas sobre Formação Continuada para docentes na Educação Infantil. No entanto, todos os trabalhos hospedados neste site apresentaram temáticas voltadas para o campo educacional, porém, nenhuma apresentou produção acadêmica relativa ao objeto específico desta pesquisa.

Diante disso, constatou-se nesta busca que as pesquisas realizadas no âmbito geral nos dados abertos da Capes e no PGGELS, se deu a partir da verificação dos descritores selecionados nos títulos, palavras-chave e resumos que viessem embasar e oferecer elementos que contribuíssem com esta pesquisa.

Assim, se desvela nas três dissertações selecionadas, apresentadas posteriormente, que a formação continuada, da maneira que é oferecida, não atende à necessidade dos docentes, não havendo relação entre a teoria e a prática e apontam, ainda, que quando é oferecida essa formação continuada, os professores não participam efetivamente por apresentar um caráter superficial, sem considerar as necessidades educacionais do professor.

No entanto, percebeu-se grandes lacunas no que se refere a formação continuada, necessária para a construção da identidade e profissionalização do docente. Assim, justifica-se esta pesquisa que irá analisar as particularidades relativas às políticas educacionais de formação docente na etapa da educação infantil, desde o ano de 2010 até os dias atuais no município de Caetité – Bahia.

Para tanto, observou-se nesse estudo que a formação continuada e a busca pelo desenvolvimento docente é amplamente discutido no Brasil, em nível de graduação e pós-graduação, sendo também notado um número grande de eventos, tais como seminários, congressos, conferência, mesa-redonda, painéis temáticos, entre outros. Logo, uma grande dimensão de pesquisas e publicações acadêmicas, que abordam a formação continuada, se

utilizam de diferentes nomenclaturas para tratar do mesmo tema, assim, apareceu nas buscas termos como desenvolvimento profissional, profissionalização permanente, a continuada, a em contexto, dentre outros termos.

Contudo, foi possível desvelar com mais precisão essa temática, através de estudos realizados anteriormente. Somado a isso, essa busca torna-se fundamental para o pesquisador iniciante descobrir e entender sobre o tema que pretende estudar, pois contribui na compreensão e direciona novos aprendizados. Contudo, o mapeamento conduz à análise dos estudos que foram realizados e que permite aprofundar um pouco mais na construção do pensamento e identificação de lacunas, que poderão subsidiar a pesquisa.

Afinal, o estado do conhecimento também permitiu abordar aspectos importantes nas políticas educacionais relacionadas à educação infantil, como legais, curriculares e intersetoriais que serão apresentadas nas subseções seguintes.

4.1 ASPECTOS LEGAIS

Segundo Silva e Souza (2016, p. 9) “As Políticas Públicas compreendem toda e qualquer ação de responsabilidade do Estado, que visa o bem-estar social do povo, tendo como sustentáculo os órgãos políticos e as entidades da sociedade civil. Elas se consolidam num processo de tomada de decisões que decorrem as normas, as regras e as leis de um país”. Portanto, estudar a legislação educacional é parte *sine qua non* para entender o contexto anterior e atual da educação, bem como perceber as ações e determinações implementadas no Brasil, nas instituições de ensino ao longo dos anos e, especificamente, no município de Caetité - Bahia, nas unidades de Educação Infantil Pastor Severino e Daisy Barreira de Alencar, ao qual está se desenvolvendo esta pesquisa de mestrado. Assim, será possível atentar-se aos principais pontos e objetivos de cada uma dessas leis e documentos.

Dessa forma, estudar os aspectos legais, compostos por leis, decretos, resoluções, normas, pareceres e programas que fundamentam o sistema de ensino na etapa da educação infantil é fundamental para a vida profissional de professores, pedagogos, gestores escolares e coordenadores pedagógicos.

Diante disso, aqui será feita uma apresentação dos principais marcos da Educação Básica, através de conceitos, princípios, diretrizes e orientações previstas na Legislação, relativas às políticas educacionais, especialmente no que se refere a etapa da Educação Infantil no Brasil. Em destaque, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, Plano Nacional de Educação,

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, Resolução CNE/CEB Nº 05/09, Parecer CNE/CEB Nº 20/09 e, por fim, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no que tange a etapa da Educação Infantil.

Somado a isso, de acordo com Saviani (1999), a política educacional brasileira passou por transformações ao longo da história. Ele argumenta que a história da educação pode ser dividida em duas fases distintas, a primeira fase abrange o período até os anos 60, quando a educação estava associada a filosofia da educação. Nessa época, o campo disciplinar da educação estava mais voltado para os ideais educativos e para as finalidades da educação. Já a segunda fase, que se inicia na década de 80, é marcada por iniciativas que foram influenciadas pelos ideais do Marxismo e da escola dos Annales. Essas influências contribuíram para a transformação da disciplina da educação, consolidando-a como uma área de conhecimento específica, com diferentes abordagens e em constante diálogo com outras áreas do conhecimento, como a sociologia, a psicologia, a antropologia, a linguística, a geografia, entre outras.

Nesse sentido, Saviani (1999) conclui que a história é a ciência que busca compreender e explicar essas mudanças e transformações ocorridas na educação ao longo do tempo. Essa perspectiva histórica permite entender como as concepções e práticas educacionais evoluíram, se adaptaram e foram influenciadas pelos contextos sociais, políticos e culturais.

Assim, essa análise reforça a importância de compreender a história da educação para contextualizar as políticas educacionais atuais e refletir sobre os desafios e possibilidades do campo educacional. Logo, o autor ainda ressalta que:

A importância da atual história da Educação para o bom desempenho da sua função, nada mais eficaz do que ler pesquisas e compreender sua história, pois a História da Educação é em boa medida, a história daqueles responsáveis pela transmissão institucional ou não dos saberes sociais do professor. (SAVIANI, 1997, p. 16).

Nesse viés, Saviani (1999) destaca a importância da história da educação para o desempenho adequado da sua função. Ele argumenta que para alcançar um bom desempenho como educador, é fundamental ler pesquisas e compreender a história da educação. Isso se deve ao fato de que a história da educação é, em grande parte, a história daqueles que são responsáveis por transmitir os conhecimentos sociais aos estudantes, seja de forma institucionalizada ou não. Ao compreender a história da educação, os educadores podem ter uma visão mais ampla e contextualizada da prática educativa. Eles podem aprender com os sucessos e desafios do passado, a compreender as transformações ocorridas ao longo do tempo

e refletir sobre as implicações dessas mudanças na sua própria atuação.

Além disso, a história da educação também oferece *insights* sobre a construção e a evolução dos saberes sociais e da profissão docente. Afinal, compreender como a educação se desenvolveu ao longo dos anos e como os professores têm desempenhado seu papel na transmissão de conhecimentos, permite uma reflexão crítica sobre o presente e uma maior consciência das responsabilidades e desafios da profissão.

Portanto, para um bom desempenho na prática educativa é essencial que os professores se envolvam com a pesquisa e busquem compreender os marcos legais da história da educação. Isso contribui para uma formação mais sólida e para uma atuação mais informada e eficaz na transmissão do conhecimento aos estudantes.

Desse modo, o estudo das legislações é parte fundamental para o desenvolvimento da educação, pois ao se estudar as leis, nota-se que as ações e determinações, que são implementadas nas instituições de ensino, são sempre regimentadas e analisadas em uma esfera federal, estadual e municipal.

Com isso, as leis educacionais têm o objetivo de promover a qualidade, a equidade e a inclusão na educação. Elas abrangem diversos aspectos, como a estrutura do sistema educacional, as diretrizes curriculares, os requisitos para a formação e atuação dos professores, os critérios de avaliação, a gestão escolar, o financiamento da educação e muitos outros.

Dessa maneira, ao estudar as legislações educacionais, os profissionais da área, como gestores, professores e pesquisadores, podem compreender as diretrizes estabelecidas pelos órgãos responsáveis pela educação. Isso permite com que eles conheçam os princípios orientadores e as políticas educacionais em vigor, garantindo que suas práticas estejam alinhadas com as diretrizes estabelecidas.

Além disso, o estudo das legislações educacionais contribui para a análise crítica das políticas implementadas e para a identificação de possíveis lacunas ou desafios existentes. Ainda assim, ela permite também uma compreensão mais ampla do contexto em que a educação está inserida e das diferentes responsabilidades e competências de cada esfera governamental.

Dessa forma, ao considerar as legislações educacionais, é possível promover a melhoria contínua da educação, buscando a adequação das práticas pedagógicas, a promoção da igualdade de oportunidades e a garantia do direito à educação de qualidade para todos os estudantes. Somado a isso, o estudo das leis contribui para uma atuação informada e consciente dos profissionais envolvidos na área educacional.

Portanto, é essencial entender como são organizadas as legislações vigentes, atentando-se aos principais objetivos de cada um dos textos legislativos e em quais instâncias é

regulamentada cada uma delas. Desse modo, relacionamos no quadro abaixo Legislações referenciadas, algumas Leis que serviram de base para o entendimento do objeto de estudo, destacando a educação infantil e a formação docente.

QUADRO 2 - LEGISLAÇÕES REFERENCIADAS

LEI/ESFERA Assunto	DISPOSITIVOS
Constituição Federal de 1988 Direito à educação	Artigo 205, Seção I. Trata da educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Artigo 206, apresenta nove princípios básicos para educação brasileira que deve ser observado e considerado em todos os documentos orientadores da educação nacional. Artigo 208, apresenta em seis incisos as garantias dos cidadãos, cidadãos brasileiros/as em relação à educação, com destaque para o IV em que define “Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).”
LDB N° 9394/1996 Responsabilidade docentes	Artigo 13 da Seção I e V I – participar da elaboração da Proposta Pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho seguindo proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pelo aprendizado dos alunos; IV – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, a avaliação e ao desenvolvimento profissional; V – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).
Profissionais da Educação	Artigo 61 do título VI, afirma que “consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos são”: I – profissionais habilitados em nível médio o superior para a docência em educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas, III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (incluído pela Lei nº 12014/2009).
Formação docente	Artigo 62, determina o nível superior, mas admite, a formação em nível médio na modalidade normal para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5(cinco) primeiros anos do ensino fundamental. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuidade e a capacitação dos profissionais de magistério; § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância; presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância; § 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública

	mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. § 6º O Ministério de Educação poderá promover nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação – CNE. Artigo 62-A que garante que “A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do Artigo 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas Artigo 63, deixa claro que “os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado a formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.
Valorização dos profissionais da educação	Artigo 67 garante que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e planos de carreira do magistério público, ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado, piso salarial profissional, dentre outros.
Plano Nacional de Educação Lei nº13005/2014 Universalização da educação infantil Formação docente Valorização docente	Universalização do atendimento escolar em particular no âmbito da educação infantil Meta 1 –Universalizar até 2016 a educação infantil na pré-escola para crianças de 4(quatro) a 5(cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender no mínimo 50%(cinquenta por cento) das crianças de até 3(três) anos até o final da vigência deste plano;
Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8069 de 1990 Direito da criança	É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, assegurar com absoluta prioridade a efetivação dos direitos referente a vida, a saúde, a alimentação, a educação, ao esporte e lazer, a profissionalização, a cultura, a dignidade, ao respeito, a liberdade e a convivência familiar e comunitária. Artigo 53 “a criança tem o direito de ser respeitada por seus educadores em razão de suas limitações de auto defesa por serem de pouca idade”, Artigo 54 “Reafirma o dever do Estado em assegurar o atendimento em creches e pré-escolas”
As DCN para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	têm como objetivo orientar e normatizar a formação dos professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental
Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor)	objetivo principal garantir a formação adequada e aprimoramento profissional dos docentes que atuam na Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Ele visa contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira, capacitando os professores em diferentes áreas de conhecimento e fortalecendo suas práticas pedagógicas.
Portaria do MEC nº 1.087, Decreto	Cria o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (CG-FIC) com o objetivo de coordenar e

nº 8.752/2016	articular a implementação de políticas de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na Educação Básica
e a Portaria MEC nº 1.328, de 23 de setembro	Cria a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RF-Magistério). Busca promover a formação continuada dos professores da rede pública de ensino. Ela é composta por diferentes instituições de ensino superior, como universidades e institutos federais, que oferecem cursos, programas e atividades de formação voltados para o aprimoramento dos profissionais da educação básica.
PME	META 01: universalizar a educação infantil na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos de idade até o ano de 2016. Além disso, visa ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender no mínimo 50% das crianças de até 3 anos até o final do período de vigência do PNE.
Universalização da educação infantil	META 15: estabelece a criação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, garantindo que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em cursos de licenciatura na área em que atuam. Essa formação deve ser assegurada através de uma colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.
Formação docente	META 16: propõe a formação de 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação até o último ano de vigência do PNE. Além disso, busca garantir a todos os profissionais da educação básica uma formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades e demandas dos sistemas de ensino
Valorização docente	META 17: valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, equiparando seu rendimento médio ao dos demais profissionais que possuam a mesma escolaridade até o final do sexto ano de vigência do PNE. Isso busca reconhecer a importância dos professores e proporcionar uma remuneração adequada para a profissão.
Base Nacional Comum Formação	A BNC-Formação, por sua vez, estabelece os princípios, objetivos, competências e conteúdos que devem orientar a formação dos professores ao longo de sua carreira. Ela oferece referências e diretrizes para a criação de programas de formação que sejam relevantes, atualizados e alinhados com as necessidades e desafios da prática docente.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O quadro é um demonstrativo de que a Educação no Brasil, no aspecto legal, está organizada e evidencia o compromisso do Estado em ofertar uma educação gratuita e de qualidade, em regime de colaboração, conforme determina o sistema. Logo, observa-se que do ponto de vista constitucional e jurídico, segundo Cruz (2012, p. 65)

[...] um sistema pode ser classificado como federalista quando em sua organização existem políticas com elementos estruturais característicos nos diferentes planos governamentais, como poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, já que tais elementos e garantias devem ter sua existência protegida jurídica-constitucionalmente.

Justifica-se, assim, que o federalismo é uma organização territorial de poder, por estabelecer critérios e determinação para o seu funcionamento.

Nessa perspectiva, o Brasil passou por diversos modelos de federalismo. No campo educacional estabelece suas relações entre estados, distrito federal e municípios, quando faz-se gerir as políticas educacionais nacionais, justificando as distribuições definidas na Constituição Federal Brasileira, a Carta Magna Nacional.

Dessa maneira, nota-se que as políticas públicas devem ser elaboradas para favorecer a criação e a manutenção de instituições de ensino que atenda o bem comum, com eficiência, seguindo sempre os princípios de planejamento, acompanhamento e avaliação.

Ademais, o Decreto Federal Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, é um marco regulatório importante, que estabelece as diretrizes para a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação no Brasil. Esse plano buscou promover a melhoria da qualidade da educação básica, por meio de uma atuação conjunta da União, dos Municípios, do Distrito Federal, dos Estados, das famílias e da comunidade na busca por uma educação básica mais inclusiva, equitativa e eficiente.

Somado a isso, o objetivo principal do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade, visando o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e a formação de cidadãos competentes e preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

Paralelamente, para alcançar essa meta o decreto prevê a implementação de programas e ações de assistência técnica e financeira, com o intuito de mobilizar a sociedade em prol da melhoria da educação básica. Esses programas e ações buscam promover a colaboração entre os diferentes entes federados, bem como incentivar a participação ativa das famílias e da comunidade no processo educacional.

Sendo assim uma das principais características desse plano é a definição de metas a serem alcançadas em determinados prazos. Essas metas são estabelecidas de forma a promover avanços significativos na qualidade da educação, abrangendo diversos aspectos como a alfabetização na idade certa, a melhoria do desempenho escolar, a redução da evasão escolar e da distorção idade-série, entre outros.

4.1.1 Formação inicial e continuada de professores

A formação inicial de professores pode ser definida como o processo educacional que prepara os futuros educadores para a atuação na docência, englobando aspectos teóricos, práticos, emocionais e éticos. Neste contexto, diversos teóricos têm se debruçado sobre as nuances desse processo, buscando compreender os desafios e oportunidades presentes na

formação dos futuros educadores. Para compreender a complexidade desta questão, é relevante destacar a contribuição de Paulo Freire (1970, p. 35), que em sua obra seminal "Pedagogia do Oprimido", destaca a importância da formação crítica e reflexiva do professor. Freire argumenta que a formação inicial deve ir além da mera transmissão de conhecimentos, promovendo uma consciência crítica do educador em relação à realidade social e cultural na qual está inserido. Nessa perspectiva, Nóvoa (1992, p. 25) propõe uma abordagem que vai além da dimensão técnica da formação, enfatizando inicialmente a dimensão pessoal e identitária do professor. Segundo o autor, a formação deve contemplar não apenas o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, mas também o desenvolvimento de competências emocionais e éticas, essenciais para lidar com as demandas complexas da sala de aula.

No entanto, a formação inicial de professores não pode ser dissociada da dinâmica educacional vigente. Somado a isso, para Gatti (2009, p. 112) é fundamental considerar as políticas públicas educacionais como elementos influenciadores nesse processo. A autora argumenta que a formação inicial precisa estar alinhada com as demandas do sistema educacional, adaptando-se às mudanças e desafios enfrentados pelos professores em seu cotidiano. Diante desse cenário, Tardif (2002, p. 78) ressalta a importância de uma formação que integre teoria e prática, proporcionando aos futuros professores experiências concretas que permitam a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Com isso, a integração curricular e a vivência em ambientes escolares são aspectos fundamentais para o desenvolvimento de competências pedagógicas sólidas. Portanto, a formação inicial de professores é um tema multifacetado, exigindo uma abordagem holística que contemple aspectos técnicos, emocionais, éticos e práticos. Sendo assim, a reflexão crítica proposta por Freire (1970), a dimensão identitária destacada por Nóvoa (1992), a influência das políticas públicas ressaltadas por Gatti (2009) e a integração teoria-prática defendida por Tardif (2002) evidenciam a complexidade e a relevância desse processo na construção de uma educação de qualidade.

Entretanto, a formação continuada de professores é um componente necessário no processo educacional, contribuindo para o aprimoramento constante das práticas pedagógicas e a adaptação às transformações sociais e educacionais. O entendimento desse fundamento encontra sustentação em diversos teóricos que, ao longo do tempo, têm abordado a importância e os fundamentos da formação continuada. Afinal, ela é um processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional constante, destinado a aprimorar as competências e as habilidades dos profissionais ao longo de sua carreira. Essa abordagem é crucial para garantir a adaptação as novas práticas, teorias e demandas do contexto educacional em evolução. A respeito da relevância da formação inicial para o desenvolvimento profissional dos docentes, é necessário

considerar as especificidades da docência na Educação Infantil, ressaltando que por si só não é suficiente para atender integralmente às demandas dessa etapa educacional, ressaltando a necessidade de constante formação continuada.

Nesse contexto, Pimenta e Lima (2004, p. 112) alertam para a necessidade de uma docência específica e contextualizada para o trabalho com crianças pequenas. Os estudiosos argumentam que a formação inicial muitas vezes não contempla às particularidades da Educação Infantil, negligenciando a importância de estratégias pedagógicas adequadas ao desenvolvimento integral das crianças. Fonseca (2007, p. 78) complementa essa visão, destacando que a formação inicial não considera devidamente as singularidades da Educação Infantil, o que pode resultar em práticas pedagógicas descontextualizadas e pouco eficazes. Ele ressalta a importância de uma formação continuada que integra teoria e prática, com foco nas especificidades do público-alvo, para efetivamente contribuir para a qualidade da Educação Infantil.

Já Freire (1997, p. 89) propõe uma perspectiva crítica ao afirmar que uma formação continuada não deve ser encarada como mero aperfeiçoamento técnico, mas como um processo emancipatório. O teórico enfatiza a necessidade de uma formação que promova a reflexão constante sobre as práticas pedagógicas, estimulando a consciência crítica e a transformação social. Além disso, Kishimoto (2010, p. 56) argumenta que a formação continuada deve contemplar não apenas aspectos técnicos, mas também a compreensão das fases do desenvolvimento infantil, a promoção da autonomia das crianças e a valorização do brincar como instrumento pedagógico.

Esses elementos são fundamentais na Educação Infantil e requerem uma atenção especial na formação continuada dos professores. Portanto, é essencial considerar que a formação inicial, embora seja uma ferramenta valiosa para o aprimoramento profissional, necessita ser complementada por uma formação continuada robusta e específica para as particularidades da Educação Infantil. Afinal, a atenção às demandas dessa etapa educacional, conforme indicado pelos autores citados, é fundamental para garantir a eficácia e a adequação das práticas pedagógicas, contribuindo, assim, para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

4.2 ASPECTOS CURRICULARES

Esta categoria foi desenvolvida no corpo da dissertação por ser bastante referenciada no Estado do conhecimento e possui uma relação intrínseca com o processo de formação docente.

Nesse segmento, conforme afirma Sarmento (2009), o currículo da Educação Infantil é aquele que reconhece a criança, dos bebês às crianças maiores, como potente e competente, que respeita e valoriza os saberes e experiências das crianças, suas famílias e dos profissionais da educação.

Assim, desde 1996, quando ocorreu a aprovação da LBDEN, o Conselho Nacional de Educação deu partida ao processo de elaboração da DCN, documento orientador da legislação curricular no Brasil. É necessário lembrar que a afirmação dos autores Antônio Flávio Moreira e Thomaz Tadeu da Silva (2012) destaca que

O currículo não é um elemento desinteressado do conhecimento social. O Currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessados, o currículo produz identidades e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes da organização da sociedade e da educação. (MOREIRA & SILVA, 2011, p. 4).

Esse conceito de currículo induz a uma reflexão, a qual é o papel dos docentes e das escolas, nesse processo social e no compromisso efetivo com a educação e formação integral das crianças, que os autores provocam a entender a educação de forma mais emancipatória e transformadora.

Assim, seguindo a linha de pensamento de Sacristán (1991), o currículo se apresenta numa perspectiva pedagógica e humanista, que atende a peculiaridade e a necessidade dos alunos.

Contudo, a atual política nacional de currículo está amparada legalmente pela construção da Base Nacional Comum (2018), porém há uma insatisfação no que tange esse documento de caráter orientador, pois há vários questionamentos relativos as competências e habilidades propostos na BNCC. Assim, como afirma Pimenta (2022), diante dos entendimentos construídos, ressalta-se que

As políticas elaboradas a nível central, quando somente repassada aos professores e escolas desestabiliza os saberes docentes e as certezas produzidas pelos saberes da experiência, lançando os professores num “dilema desorientante”, necessitando de reflexão nas ações formativas para sua incorporação. (PIMENTA, 2022, p. 6).

Com isso, a partir de 2018 é que se deu o interesse em pesquisar sobre as políticas públicas para professores na Educação Infantil, devido ao novo direcionamento dado para a Educação Nacional e as possíveis e necessárias mudanças orientadas pela BNCC e os Referenciados Curriculares da Bahia e de Caetité.

Nesse sentido, desenhava-se até uma nova perspectiva para o segmento da Educação Infantil no País, o que representa um grande avanço nas legislações educacionais; além de firmar um compromisso com a educação integral de cada menino e menina que assegure as aprendizagens essenciais.

Além disso, o parecer CNE/CEB 22 de 1998 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RECNEI), uma política nacional para a infância, que é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvos preferenciais de políticas públicas. A partir desta definição, além das próprias crianças de 0 a 5 anos e suas famílias, elas também são alvos de uma política nacional para a infância, os cuidados e a educação pré-natal, voltados aos futuros pais.

Somado a isso, as Instituições de Educação Infantil devem, através de suas propostas pedagógicas e de seus regimentos, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do espaço físico, do horário e do calendário, que possibilitem a adoção, a execução, a avaliação e o aperfeiçoamento das demais diretrizes. (LDBEN arts. 12 e 14).

Todavia, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mais especificamente nos artigos 12 e 14, as Instituições de Educação Infantil têm a responsabilidade de estabelecer em suas propostas pedagógicas e regimentos, as condições necessárias para o funcionamento das estratégias educacionais, do espaço físico, do horário e do calendário, de forma que possibilitem a adoção, execução, avaliação e aperfeiçoamento das demais diretrizes educacionais.

Essa disposição legal ressalta a importância de se promover um ambiente de cooperação entre as instituições educacionais, considerando que a educação infantil é uma etapa fundamental na formação das crianças. Através de propostas pedagógicas coerentes e alinhadas com as diretrizes estabelecidas, as instituições de educação infantil têm o papel de criar condições adequadas para o desenvolvimento integral das crianças.

Isso implica em garantir um espaço físico seguro e adequado, que estimule a exploração e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades das crianças. Além disso, é necessário estabelecer um horário e calendário que permitam uma rotina educativa consistente, considerando as necessidades de descanso, alimentação e atividades lúdicas.

Ademais, a adoção das estratégias educacionais propostas também é essencial, pois cada instituição de educação infantil tem o seu próprio projeto pedagógico, que deve estar em consonância com as diretrizes estabelecidas nacionalmente. É por meio dessas estratégias que se promove a aprendizagem significativa, o desenvolvimento social e emocional, além do

estímulo às habilidades cognitivas das crianças.

Nessa perspectiva, a avaliação desse processo é igualmente relevante, pois permite identificar pontos fortes e áreas que precisam ser aperfeiçoadas. Logo, a partir da avaliação é possível implementar melhorias contínuas, garantindo um ambiente educacional cada vez mais eficaz e adequado às necessidades das crianças.

Em suma, as instituições de educação infantil desempenham um papel fundamental na implementação das diretrizes educacionais, sendo responsáveis por criar as condições necessárias para que as estratégias pedagógicas sejam adotadas e executadas de maneira eficiente. Isso contribui para a promoção de uma educação de qualidade, voltada para o desenvolvimento integral das crianças na primeira etapa da Educação Básica.

Portanto, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Título V, Capítulo II, Seção II, Artigo 29, a Educação Infantil é definida como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade. Essa etapa da educação visa abranger os aspectos físico, psicológico, intelectual e social da criança, complementando a ação da família e da comunidade.

A Educação Infantil, nesse sentido, é entendida como um período crucial na formação das crianças, no qual são proporcionadas experiências e vivências que contribuem para o seu desenvolvimento pleno. Além de promover o cuidado e a socialização, a Educação Infantil busca estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social das crianças, por meio de atividades lúdicas, interativas e adequadas à faixa etária.

Essa etapa da educação é reconhecida como essencial para o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais, que servirão de base para o percurso educativo posterior. Ao complementar a ação da família e da comunidade, a Educação Infantil busca estabelecer uma parceria entre esses diferentes contextos de aprendizagem, promovendo a interação e o enriquecimento do processo educativo.

Portanto, a Educação Infantil tem como objetivo central o desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Essa fase da educação é fundamental para estimular o potencial das crianças, proporcionar-lhes um ambiente adequado ao aprendizado, a socialização e ao desenvolvimento de suas capacidades, bem como preparando-as para as etapas seguintes da educação básica.

Desse modo, o parecer CNE/CEB 22/1998 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RECNEI) e destaca a importância de uma política nacional para a infância, considerando as crianças como sujeitos de direitos e alvos preferenciais de políticas públicas. Nessa perspectiva, além das próprias crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, os

cuidados e a educação pré-natal, voltados aos futuros pais, também são alvos dessa política.

Afinal, as Instituições de Educação Infantil, de acordo com o artigo 12 e 14 da LDBEN, devem, por meio de suas propostas pedagógicas e regimentos, criar um ambiente de cooperação que proporcione condições adequadas para a implementação das estratégias educacionais, organização do espaço físico, definição do horário e calendário escolar. Essas condições devem viabilizar a adoção, execução, avaliação e aperfeiçoamento das diretrizes estabelecidas.

Nesse sentido, as escolas devem ter um projeto pedagógico que oriente suas práticas educacionais, respeitando as características e necessidades das crianças. Com isso, o espaço físico deve ser adequado, proporcionando ambientes estimulantes, seguros e acolhedores para o desenvolvimento das atividades educativas. E o horário e o calendário devem ser, por sua vez, planejados de forma a garantir tempo suficiente para as aprendizagens, considerando a rotina das crianças e suas necessidades de descanso e lazer.

Além disso, é fundamental que as instituições promovam a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na educação infantil, visando a atualização de conhecimentos e o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas. Paralelamente, a avaliação contínua e sistemática também deve ser realizada, com o objetivo de acompanhar o progresso das crianças e identificar possíveis ajustes no processo educativo.

Dessa forma, os espaços escolares de Educação Infantil têm o papel de garantir as condições necessárias para a implementação das diretrizes estabelecidas, contribuindo para uma educação de qualidade na primeira etapa educacional. É necessário, também, que exista a cooperação entre todos os envolvidos, incluindo profissionais da educação, famílias e comunidade, pois isso é essencial para o sucesso dessa política educacional voltada para a infância.

Somado a isso, a Resolução CEB nº 1/1999 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelecendo os fundamentos norteadores das propostas pedagógicas das instituições nessa etapa educacional. Esses fundamentos destacam três princípios, sendo eles: éticos, políticos e estéticos.

Nesse sentido, ao definirem suas propostas pedagógicas, as instituições de Educação Infantil devem reconhecer a importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, bem como a identidade de cada unidade educacional nos diferentes contextos em que se situam.

Além disso, a criação, coordenação, supervisão e avaliação das propostas pedagógicas devem ser realizadas por educadores com formação pedagógica, mesmo que a equipe de profissionais inclua outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como

familiares das crianças. Isso porque a direção das instituições de Educação Infantil deve contar obrigatoriamente com um educador com, no mínimo, formação de professores.

Ademais, a gestão democrática por parte dos educadores, com liderança responsável e de qualidade, é fundamental para garantir a educação e cuidados básicos das crianças e suas famílias, em um contexto de atenção multidisciplinar, com profissionais necessários para o atendimento.

Por fim, as propostas pedagógicas e os regimentos das instituições devem proporcionar, em clima de cooperação, condições adequadas para o funcionamento das estratégias educacionais, uso do espaço físico, horário e calendário escolar, de modo a viabilizar a adoção, execução, avaliação e aperfeiçoamento das diretrizes estabelecidas.

Assim, diante dos desafios de legitimar o currículo e a proposta pedagógica na educação infantil, será respeitado o direito da infância e sua diversidade, que vem a fortalecer a concepção das crianças como criadoras de cultura e que se confirma a necessidade de implementação, reformulação e investimento nas políticas de formação de docentes para a etapa da educação infantil. Logo, isso será viabilizado e consolidado nos direitos de aprendizagem normatizados pela BNCC, para as crianças de creche e pré-escola.

Portanto, a criança é o sujeito principal desse processo e que demanda do professor a busca de caminhos, decisões, estudos, articulações, pesquisas e didáticas, que atendam a esse público infantil, utilizando a articulação e intervenções adequadas entre o currículo e as metodologias que garantam as crianças pequenas o cuidar e educar nesta importante etapa da vida escolar, de cada menino e menina nas escolas do Brasil.

Desta forma, os documentos que orientam a elaboração das propostas pedagógicas, trazem uma concepção holística e multifacetada⁵ da criança, conforme descrita no artigo 4º da Resolução nº 5/2009/CEB/CNE,

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 1).

⁵ A concepção holística e multifacetada da criança entende que o desenvolvimento infantil deve ser considerado em sua totalidade, abrangendo não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais, sociais, físicos e culturais. A criança é vista como um ser integral, com múltiplas dimensões que interagem entre si. Essa perspectiva valoriza as experiências da criança em diferentes contextos e reconhece a importância do meio social, cultural e afetivo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, defendendo uma abordagem pedagógica que atenda às necessidades globais da criança e respeite suas singularidades.

No contexto educacional, reconhecer a criança como centro do planejamento curricular é fundamental para uma abordagem pedagógica que valorize sua singularidade, potencialidades e direitos. Desse modo, a citação apresentada ressalta a importância de compreender a criança como um sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve e aprende por meio das interações, relações e práticas cotidianas.

Com isso, ao considerar a criança como sujeito histórico, se reconhece que ela é influenciada pelos contextos sociais, culturais e históricos em que está inserida. Suas experiências, vivências e interações com o mundo ao seu redor colaboram na formação da sua identidade pessoal e coletiva. Dessa forma, é necessário criar ambientes educacionais que valorizem a diversidade e promovam a construção de identidades saudáveis e positivas.

Além disso, a criança também é apresentada como um sujeito de direitos. Isso significa que ela os possui e eles devem ser garantidos e respeitados, como o direito à educação, à saúde, à proteção, à participação e ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Ao reconhecê-los, é dever da sociedade e das instituições educacionais proporcionarem condições adequadas para o pleno desenvolvimento da criança.

Dessa forma, a Resolução nº 5/2009/CEB/CNE também destaca algumas das atividades e processos pelos quais a criança aprende e se desenvolve. Ela brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade. Essas são manifestações da sua curiosidade natural, da sua vontade de explorar o mundo e de construir conhecimento de forma ativa.

À guisa de ilustração, a brincadeira desempenha um papel central no processo de aprendizagem da criança, afinal, é por meio da brincadeira que ela desenvolve habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Com isso, trata-se de um momento em que o infante pode experimentar diferentes papéis, explorar sua imaginação, interagir com os outros e construir sua compreensão sobre o mundo.

Contudo, é responsabilidade dos educadores e das instituições educacionais criarem ambientes e propostas pedagógicas que valorizem a brincadeira, a experimentação e a participação ativa da criança. É por meio dessas experiências que ela constrói sua cultura, ou seja, desenvolve seus próprios modos de compreender, interpretar e agir no mundo.

Portanto, a citação destacada da Resolução nº 5/2009/CEB/CNE permite olhar para a criança como um sujeito ativo, capaz de construir seu conhecimento e sua identidade, por meio das interações, das experiências e das práticas cotidianas. Afinal, é através de uma abordagem pedagógica que se valoriza a criança como protagonista de seu próprio processo de

aprendizagem e que se pode promover um desenvolvimento pleno e significativo na educação infantil.

Somado a isso, o documento define a necessidade das unidades escolares, que atendem as creches e a pré-escola, considerarem todas essas especificidades próprias dessa fase de vida infantil. Logo, o tocante à formação docente como elemento importante para garantir a qualidade na educação infantil, o parecer das DCNEI/2009 pontua que:

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais, também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional, o exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças, assim como suas singularidades. (BRASIL, CNE/CEB, 2009, p. 13).

Nesse sentido, se apresenta o grande desafio da educação, cujo professor, em sua prática no chão da escola, se encontra muitas vezes com problemas e pressões que permeiam o seu cotidiano num espaço tão diverso, com salas de aula lotadas, indisciplina, alunos com deficiência, o que requer um processo de aprendizado e aperfeiçoamento contínuo.

Sendo assim, todos esses desafios diários ratificam a importância do papel do professor na educação infantil e demandam do profissional um constante processo de aprendizado e aperfeiçoamento. Nesse contexto, é fundamental que haja investimentos na formação continuada dos docentes, proporcionando-lhes suportes e recursos necessários para enfrentar os desafios da profissão. Além disso, é preciso que a sociedade, como um todo, reconheça a importância do trabalho do professor e valorize sua atuação, fazendo eco para a luta do movimento sindical, no sentido de que os gestores garantam condições adequadas de trabalho e valorização profissional. Somente assim, poder-se-á construir uma educação de qualidade, capaz de colocar em prática uma proposta curricular emancipadora e humanizadora.

No entanto, a responsabilidade de valorizar e apoiar o trabalho do professor não deve recair apenas sobre as instituições de ensino, mas também sobre a sociedade como um todo. Logo, reconhecer a importância desse profissional e garantir condições adequadas de trabalho são passos fundamentais para construir uma educação de qualidade. Paralelamente, é necessário que a comunidade escolar, os gestores, os pais e os próprios alunos compreendam o papel crucial que o professor desempenha na formação integral dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, é imprescindível que as políticas educacionais em Caetité se voltem para o fortalecimento da profissão docente, assegurando não apenas uma remuneração digna, mas também uma infraestrutura adequada e recursos necessários para a prática pedagógica. Afinal, a valorização do professor deve ser uma prioridade, refletindo um compromisso com a qualidade da educação oferecida, pois isso não se limita aos aspectos financeiros, mas envolve a construção de uma cultura de respeito e reconhecimento pelo trabalho do educador, incentivando a busca pela excelência no ensino.

Além disso, a construção de uma educação de qualidade requer um esforço conjunto, que envolva educadores, famílias a comunidade e o poder público. Em Caetité, onde os desafios educacionais são evidentes, é essencial que haja uma mobilização coletiva para enfrentar tais dificuldades e promover um futuro promissor para as crianças. Isso mostra que ao acreditar no potencial transformador da educação, deve-se investir na formação contínua e na valorização dos professores, garantindo que eles estejam capacitados para lidar com as demandas do contexto atual.

Nesse sentido, a participação ativa da comunidade no processo educacional é fundamental. As famílias e a sociedade civil precisam se envolver na discussão e implementação de políticas que priorizem a educação como um direito de todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica. Dessa forma, se estará não apenas construindo bases sólidas para uma educação inclusiva e de qualidade, mas também promovendo a formação de cidadãos críticos e participativos, prontos para enfrentar os desafios do presente e do futuro em Caetité e além.

4.3 ASPECTOS INTERSETORIAIS NO CONTEXTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

As políticas integradas, como a ação articulada no atendimento da criança como sujeito de direitos, é hoje uma realidade brasileira na legislação. É possível afirmar que o Brasil avançou com a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal e que define as crianças e os adolescentes como sujeito de direito.

Desse modo, a Constituição de 1988 foi um marco importante ao reconhecer as crianças e os adolescentes como sujeitos de direito e ao estabelecer a proteção integral como princípio fundamental. Com isso, o artigo 227 dessa legislação afirma que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito

à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente, criado em consonância com a Constituição, regulamenta e detalha os direitos e garantias das crianças e dos adolescentes. Assim, o ECA estabelece diretrizes para a formulação de políticas públicas voltadas para o atendimento desses sujeitos, garantindo-lhes proteção e oportunidades para seu desenvolvimento integral.

Ademais, uma das principais características do ECA é a perspectiva da proteção integral, que reconhece a criança e ao adolescente como sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento e detentores de direitos específicos. Essa visão implica em um conjunto de ações integradas entre diversos setores da sociedade, como saúde, educação, assistência social, justiça e cultura, que devem atuar de forma articulada para garantir o pleno exercício desses direitos.

Além disso, o ECA estabelece instrumentos importantes para a implementação dessas políticas integradas, como os conselhos de direitos e tutelares, que têm a função de promover a participação da sociedade civil na formulação e controle das políticas públicas, voltadas para crianças e adolescentes.

No entanto, apesar dos avanços conquistados, é importante ressaltar que ainda há desafios a serem enfrentados para a efetiva implementação dessas políticas integradas. Com isso, a realidade brasileira apresenta desigualdades sociais e regionais que impactam diretamente no acesso aos direitos e serviços por parte das crianças e dos adolescentes. Logo, a falta de recursos financeiros, a carência de infraestrutura adequada e a deficiência na formação e capacitação dos profissionais que atuam na área são algumas das questões que precisam ser superadas para garantir o pleno atendimento dos direitos da infância e adolescência.

Portanto, embora o Brasil tenha avançado com a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, ainda há um caminho a percorrer para a efetiva implementação das políticas integradas e a plena garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes em todo o país.

Desta forma, o ECA prevê a integração operacional dos órgãos e instituições públicas e entidades da sociedade civil, que apresenta a proteção integral à criança e ao adolescente, assim, considerou-se regras internacionais como a Declaração dos Direitos da Criança e as Regras mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça da Infância e da Juventude, chamada de Regras de Beijinj. Leis setoriais de educação, assistência social, saúde e direitos humanos (ONU, 1984)

Sobre essa questão, Menicucci (2015) afirma que,

A intersetorialidade significa uma nova maneira de abordar os problemas sociais, enxergando o cidadão na sua totalidade e estabelecendo uma nova lógica para gestão de cidade, superando a forma segmentada e desarticulada como em geral são executadas as diversas ações públicas encapsuladas nos vários nichos setoriais que se sobrepõem às subdivisões profissionais ou disciplinares. (MENICUCCI, 2015, p. 25).

A intersetorialidade é, de fato, uma abordagem inovadora na gestão de políticas públicas, que busca superar a visão fragmentada e desarticulada das ações setoriais. Essa abordagem reconhece a complexidade dos problemas sociais e busca uma resposta mais efetiva e integrada por meio da cooperação e da articulação entre diferentes setores e atores envolvidos.

Dessa maneira, tradicionalmente, as políticas públicas eram formuladas e implementadas de forma setorializada, com cada área ou setor governamental atuando de maneira independente, muitas vezes sem uma visão holística do problema em questão. Isso resultava em sobreposições, lacunas e falta de coordenação entre as ações, dificultando a efetividade das políticas e a promoção de resultados sustentáveis.

Sendo assim, a intersetorialidade surge como uma alternativa a essa abordagem segmentada, buscando uma visão mais ampla e integrada dos problemas sociais. Ela reconhece que os desafios enfrentados pela sociedade são multifacetados e interconectados, exigindo respostas que considerem a complexidade das relações sociais, econômicas e ambientais.

Nesse sentido, a intersetorialidade propõe uma nova lógica de gestão de políticas públicas, baseada na cooperação, na troca de conhecimentos e experiências, na complementaridade de ações e na busca de soluções conjuntas entre diferentes áreas governamentais e atores sociais. Isso porque a ideia é quebrar os "silos" setoriais e promover a colaboração entre diferentes profissionais, disciplinas, organizações e níveis de governo.

Todavia, a intersetorialidade busca garantir que as ações e políticas públicas sejam implementadas de forma integrada, considerando a interdependência e os efeitos sinérgicos entre diferentes áreas. Por exemplo, ao abordar questões relacionadas a pobreza e exclusão social, é importante considerar não apenas ações de assistência social, mas também políticas de educação, saúde, habitação, geração de emprego e renda, entre outras.

No contexto da gestão de cidades, a intersetorialidade é especialmente relevante, pois as questões urbanas são complexas e abrangem múltiplos setores, como mobilidade, habitação, saneamento, segurança, meio ambiente, entre outros. Logo, a promoção de uma cidade mais inclusiva, sustentável e equitativa requer uma abordagem integrada, em que diferentes áreas trabalhem em conjunto para alcançar resultados efetivos e duradouros.

Desta maneira, a intersetorialidade representa uma nova maneira de abordar os problemas sociais, superando a abordagem fragmentada e desarticulada das políticas públicas. Ela busca integrar diferentes setores e atores, promovendo a cooperação, o diálogo e a troca de conhecimentos. A intersetorialidade reconhece a interdependência e a complexidade dos problemas sociais, buscando soluções conjuntas e complementares que considerem a totalidade dos indivíduos e das suas necessidades. Essa abordagem visa a promoção de resultados mais efetivos, sustentáveis e inclusivos, garantindo uma gestão mais integrada e coerente das políticas públicas. Ao superar a visão segmentada, a intersetorialidade permite uma maior eficiência na alocação de recursos, uma melhor coordenação entre as ações e uma resposta mais adequada às demandas sociais.

Assim, percebe-se um novo caminho para garantir a atenção integral a criança, em que cada órgão, em suas atribuições, possa atuar respectivamente, dialogando com cada área a fim, criando estratégias específicas e incorporando programas que venham a atender a complexidade do indivíduo em suas necessidades, buscando a sua integralidade.

Destaca-se, com isso, a importância entre os esforços e a dedicação de cada setor público, a fim de garantir a efetivação dessas políticas que, neste caso, evidenciam a aprendizagem, as áreas da educação, a assistência social e a saúde. As quais são capazes de pensar, neste caso, em ações que venham a identificar e sanar as dificuldades, por exemplo, o porquê aquela criança não aprende, o porquê de uma frequência tão baixa, desnutrição, trabalho infantil, direitos violados, dentre outros tantos. E, neste caso, faz-se necessário potencializar as ações dessas políticas, buscando melhorar o índice educacional e o desenvolvimento infantil.

Sendo assim, Segundo Junqueira (2000), “a intersetorialidade é a articulação entre sujeitos e setores diversos, com diferentes saberes e poderes com vista a enfrentar problemas complexos”. Nesse contexto, a intersetorialidade pode ser entendida como uma forma de parceria entre áreas como a educação, saúde e assistência social.

Além disso, a intersetorialidade entre essas áreas reconhece que as demandas e necessidades das pessoas não podem ser abordadas de maneira isolada. Isso porque muitas vezes as dificuldades enfrentadas por indivíduos e comunidades envolvem aspectos educacionais, de saúde e assistência social, e a solução efetiva requer uma ação conjunta e integrada.

À guisa de ilustração, a área da educação pode identificar problemas de aprendizagem ou evasão escolar que estão relacionados as questões de saúde ou as situações de vulnerabilidade social. Nesse sentido, a intersetorialidade permite que a educação se articule

com a saúde e a assistência social para desenvolver estratégias de intervenções mais abrangentes, considerando as múltiplas dimensões dos desafios enfrentados.

Nesse sentido, a saúde também se beneficia da intersectorialidade ao reconhecer que fatores socioeconômicos e ambientais têm um impacto significativo na saúde das pessoas. Afinal, a colaboração com a educação e a assistência social pode permitir a implementação de ações preventivas e de promoção da saúde, de forma mais ampla e efetiva.

Da mesma forma, a assistência social pode trabalhar em parceria com a educação e a saúde, para identificar e abordar questões sociais que afetam o bem-estar e o desenvolvimento das pessoas. Com isso, a troca de conhecimentos, recursos e estratégias entre essas áreas pode contribuir para a implementação de ações mais integradas e eficazes. Assim, a intersectorialidade entre a educação, saúde e assistência social busca romper com as abordagens setoriais e promover uma visão mais ampla e integrada do indivíduo e da comunidade, a fim de reconhecer a interdependência entre essas áreas e a complementaridade de suas ações, busca-se promover um atendimento mais abrangente, holístico e efetivo às necessidades das pessoas.

Contudo, é importante ressaltar que a intersectorialidade não se limita apenas a essas três áreas, mas pode abranger uma ampla gama de setores e atores, dependendo do contexto e dos problemas a serem enfrentados. Essa colaboração pode ocorrer entre áreas como habitação, transporte, cultura, justiça, meio ambiente, entre outras, sempre com o objetivo de enfrentar problemas complexos de forma mais abrangente e eficaz.

Observa-se, nessa perspectiva, que a intersectorialidade está muito bem delineada nas leis e normas nacionais, que são balizadoras dos indicadores educacionais e sociais. Logo, na legislação brasileira a intersectorialidade é uma abordagem amplamente reconhecida e promovida, especialmente no que diz respeito às áreas de educação e assistência social. Afinal, as leis e normas nacionais estabelecem diretrizes e princípios que orientam a implementação de políticas públicas intersectoriais, buscando a integração de diferentes setores e atores na promoção do bem-estar social e do desenvolvimento humano.

No âmbito da educação, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece a necessidade de integração entre educação, saúde e assistência social para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes. Essa lei reconhece que a educação não se limita apenas ao aspecto cognitivo, mas deve considerar a dimensão social, emocional e física dos indivíduos. Além disso, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) também enfatiza a importância da intersectorialidade para a implementação de ações e programas que promovam a equidade e a qualidade educacional.

Desse modo, no campo da assistência social, a Política Nacional de Assistência Social (Lei nº 8.742/1993) prevê a articulação intersetorial como um dos princípios fundamentais da política, reconhecendo a necessidade de cooperação entre diferentes áreas governamentais e não governamentais para o atendimento das demandas sociais. Além disso, o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), criado pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), prevê a integração das ações socioassistenciais com as políticas de educação, saúde, trabalho, habitação, entre outras, visando a promoção da cidadania e o enfrentamento da pobreza e da desigualdade social.

Entretanto, além das leis existem também indicadores educacionais e sociais que refletem a importância da intersetorialidade. Logo, os indicadores buscam avaliar não apenas aspectos específicos de uma área, mas também a inter-relação entre diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Por exemplo, os indicadores de educação podem considerar não apenas a taxa de alfabetização, mas também a taxa de abandono escolar, o acesso à educação inclusiva e a qualidade do ambiente escolar. Da mesma forma, esses indicadores podem abranger aspectos como renda, moradia, acesso aos serviços de saúde e assistência social, entre outros.

Portanto, a intersetorialidade está presente tanto nas leis e normas nacionais quanto nos indicadores educacionais e sociais. Essas diretrizes legais e indicadores refletem o reconhecimento de que a abordagem intersetorial é fundamental para uma gestão mais efetiva e integrada das políticas públicas. Com isso, ao estabelecer a necessidade de integração e cooperação entre diferentes setores e áreas, as leis e normas nacionais proporcionam um arcabouço jurídico que respalda a implementação de ações intersetoriais.

Tais indicativos também desempenham um papel importante ao considerar a complexidade e interdependência das diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Eles refletem a compreensão de que os problemas sociais e educacionais estão interligados e que as soluções requerem abordagens integradas.

Dessa forma, as leis e normas nacionais estabelecem as bases para uma abordagem intersetorial, promovendo a cooperação entre diferentes setores e áreas de atuação. Os indicadores educacionais e sociais, por sua vez, orientam a análise e a avaliação dos resultados das políticas públicas, considerando não apenas aspectos isolados, mas também as interações e impactos entre diferentes dimensões.

Logo, a integração intersetorial na gestão das políticas públicas é fundamental para superar a fragmentação e maximizar os recursos disponíveis, evitando sobreposições e lacunas nas ações governamentais. Contudo, por meio dessa abordagem é possível obter resultados mais

efetivos e sustentáveis, promovendo a garantia de direitos, a equidade social e o bem-estar da população.

Portanto, a intersetorialidade é uma abordagem estratégica e reconhecida no Brasil, presente tanto nas leis e normas quanto nos indicadores educacionais e sociais, visando promover uma gestão mais integrada e efetiva das políticas públicas em benefício da sociedade como um todo. Somado a isso, destaca-se a seguir uma breve apresentação das políticas e programas intersetoriais que articulam essas três grandes áreas.

Quadro 03 - Políticas e programas intersetoriais

Ano	Legislação	Objetivo	Público
1990	Programa de Erradicação do Trabalho infantil (PETI)	Determina ações de erradicação de trabalho infantil	Crianças e adolescentes
1990	Programa de Renda Mínima	Transfere Benefícios à família em situação de pobreza e de extrema pobreza	Crianças e adolescentes
1996	Programa Prefeito Amigo da Criança (Fundação ABRINQ)	Mobilizar e apoiar tecnicamente os municípios a implementação de políticas e ações que garantam os direitos da criança e do adolescente	Crianças e adolescentes
2001	Programa Bolsa Escola (Lei nº10219. Substituído pelo Bolsa Família MEC)	Transfere benefícios às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza com crianças e adolescentes frequentes de escolas públicas	Crianças e adolescentes
2003	Programa Saúde e Prevenção na Escola (substituído pelo programa Saúde na Escola. Ministério da Educação e Saúde com apoio da Unesco e da Unicef, Portaria 3696/10-PSE/CENS)	Visa a integração e articulação permanente da Educação e Saúde	Crianças e adolescentes
2003	Programa Segundo Tempo na Escola (Ministério da Cidadania)	Oferece práticas esportivas no contraturno como meio de integração	Crianças e adolescents
2004	Programa Bolsa Família Lei nº 10836, substituído pelo	Transfere renda às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza e possui	Crianças e adolescents

	Programa Auxílio Brasil (Ministério da Cidadania, antes Ministério do Desenvolvimento Social)	condicionalidades relacionadas a Saúde e Educação (vacinas, matrícula e frequência)	
2007	Programa Saúde na Escola. Decreto nº 6286 Ministério da Educação e Saúde)	Envolve ações de promoção, prevenção e atenção à saúde nas escolas	Crianças e adolescentes
2009	Programa Olhar Brasil (Ministério da Saúde – Portaria nº 254 de 24 de julho).	Identificar e corrigir problemas visuais relacionados a refração, facilitando o acesso a consulta e óculos corretivos, para reduzir a taxa de evasão escolar e reprovação	Crianças e adolescentes
2009	Estratégias Brasileirinhos e Brasileirinhas Saudáveis (Ministério da Saúde – Portaria nº 2395 de 07 de outubro	Construir novas ofertas de cuidado humanizado a saúde, e fortalecer aquelas tradicionalmente direcionados à mulheres e crianças na perspectiva do vínculo, crescimento e desenvolvimento integral da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos.	Crianças
2013	Semana do Bebê – estratégia social (Selo Unicef)	Assegurar a atenção adequada às crianças de até 6 (seis) anos de idade, tornando o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento infantil na agenda dos municípios brasileiros.	Crianças bem pequenas e pequenos
2017	Programa Brasil Carinhoso (Resolução nº15, de 06 de dezembro)	Consiste na transferência de recursos financeiros para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da educação infantil, contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, além de garantir o acesso e permanência da criança na educação infantil.	Crianças de 0 (zero) a 48 (quarenta e oito) meses
2021	Programa Auxílio Brasil (Medida Provisória nº1061/21 Ministério da Cidadania, antes Ministério do Desenvolvimento Social)	Transfere renda por meio de benefícios, dentre eles: Benefício Primeira Infância (famílias com crianças de 0 (zero) a 36 (trinta e seis) meses incompletas; Benefício Composição Familiar (famílias	

		com gestantes ou pessoas de 03 (três) a 21 (vinte e um anos incompletos); Benefício de Superação de Extrema Pobreza (famílias com renda per-capita igual ou inferior ao valor da linha de extrema pobreza).	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A partir deste quadro, percebeu-se que os programas desenvolvidos ao longo dos anos apresentam uma integralidade no enfrentamento do cuidado global da criança, com isso surge a importância das políticas públicas intersetoriais, o que evidencia um diálogo permanente entre os órgãos federais, estaduais e municipais. Assim, e só assim, será possível promover uma mudança de paradigma que deverá ser muito bem articulada para criar redes de cuidado e proteção à criança.

Ademais, o importante é fortalecer a intersetorialidade das ações entre saúde, educação, assistência social e direitos humanos. Já que o reconhecimento da importância da integralidade no cuidado global da criança e a necessidade de políticas públicas intersetoriais são fundamentais para promover o bem-estar e a proteção dos direitos desse público, além de garantir uma abordagem abrangente e efetiva.

Somado a isso, a interação entre esses setores é fundamental para identificar e atender às diversas necessidades das crianças, considerando sua saúde física e mental, seu desenvolvimento educacional, sua proteção social e seus direitos fundamentais. Assim, a intersetorialidade permite a troca de informações, conhecimentos e recursos entre os diferentes órgãos e instituições envolvidos, fortalecendo a capacidade de resposta e a qualidade das ações.

À guisa de ilustração, a saúde pode identificar problemas que impactam o desempenho escolar da criança. Nesse caso, a integração com a educação é fundamental para garantir ações preventivas e de promoção da saúde dentro do ambiente escolar, assim como o acesso aos serviços adequados. Ao mesmo tempo, a assistência social desempenha um papel importante ao identificar situações de vulnerabilidade e risco social, que podem afetar o bem-estar da criança. Logo, a atuação conjunta entre esses setores permite a implementação de estratégias de proteção e apoio, visando garantir um ambiente seguro e acolhedor para o desenvolvimento infantil.

Além disso, a integração com os direitos humanos é primordial para garantir que todas as ações sejam pautadas pelos princípios de dignidade, igualdade e não discriminação. Todavia,

os direitos humanos fornecem o arcabouço legal e ético para a proteção e promoção dos direitos das crianças, assegurando sua participação, voz e autonomia.

Com base nesse viés, para fortalecer a intersetorialidade, é necessário estabelecer mecanismos de articulação e colaboração entre os órgãos federais, estaduais e municipais. Paralelamente, a criação de redes de cuidado e proteção à criança, com a participação ativa e o diálogo permanente entre os diferentes atores, é essencial para garantir uma abordagem integrada e efetiva.

Dessa maneira, a intersetorialidade das ações entre saúde, educação, assistência social e direitos humanos requer a superação de barreiras burocráticas, a integração de sistemas de informação e a promoção de capacitação e sensibilização dos profissionais envolvidos. Isso é necessário para fortalecer as estruturas de governança intersetorial, promovendo a colaboração e a cooperação em todas as etapas do planejamento, implementação e monitoramento das políticas e programas.

Nesse sentido, a mudança de paradigma, rumo a uma abordagem intersetorial efetiva é um desafio, mas essencial para garantir o pleno desenvolvimento e proteção das crianças. Com isso, somente por meio do diálogo, colaboração e integração entre os setores é possível promover uma abordagem mais abrangente e centrada na criança, resultando em políticas públicas mais coerentes e efetivas.

5. EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CAETITÉ – BAHIA

Nesta sessão apresenta-se um panorama histórico da educação infantil no município de Caetité, que faz parte do território do sertão produtivo, modelo de organização administrativa do estado Bahia. Desse modo, ao longo da sessão serão apresentados dados sobre essa etapa de ensino, como acontece a formação docente na rede pública municipal, uma análise relativa da meta 1 do Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025, relativa a universalização da educação infantil, a partir do Relatório de Monitoramento realizado no ano de 2023 e a oferta do atendimento educacional na rede municipal, estadual e privada.

Nesse viés, a Educação Infantil desempenha um papel fundamental no processo educativo das crianças. Isso porque é nessa etapa que elas têm a oportunidade de desenvolver habilidades, adquirir conhecimentos e construir as bases para sua formação integral. Assim, é essencial que a rede pública municipal esteja comprometida em oferecer uma educação de qualidade para o grupo infantil nessa fase de desenvolvimento.

Sendo assim, uma educação de qualidade nessa etapa implica em garantir que as crianças tenham acesso a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, em que possam explorar, experimentar, interagir e aprender de maneira significativa. Isso requer profissionais capacitados, espaços e recursos pedagógicos adequados às necessidades e características dessa faixa etária.

Dessa maneira, é importante considerar as particularidades e desafios dessa região nos diversos aspectos. Tal fator se deve porque o sertão é caracterizado por um clima semiárido, com condições geográficas e socioeconômicas específicas. Portanto, é essencial que a rede municipal de educação esteja sensibilizada para as necessidades e realidades locais, promovendo ações e estratégias educacionais que sejam contextualizadas e relevantes para as crianças da região.

Somado a isso, um aspecto relevante a ser considerado é a formação e valorização dos profissionais da Educação Infantil. Os professores e demais profissionais que atuam nessa etapa precisam receber formação adequada, com enfoque nas especificidades da educação de crianças pequenas. Eventualmente, é necessário que esses agentes sejam reconhecidos e valorizados em suas práticas, para que possam se dedicar de forma plena e efetiva ao desenvolvimento das crianças.

Dessa forma, a articulação, por meio da intersetorialidade, entre a rede municipal de educação e outras áreas, como saúde, assistência social e cultura, também são fundamentais.

Pois isso, permite-se uma abordagem integrada e abrangente no atendimento às crianças, considerando suas necessidades físicas, emocionais, sociais e culturais. Logo, a parceria com órgãos e instituições que atuam nessas áreas pode contribuir para a oferta de serviços e ações complementares que enriqueçam a experiência educacional das crianças.

Além disso, é importante que a rede municipal de Caetité esteja comprometida com a avaliação e o monitoramento contínuo da qualidade da Educação Infantil. Isso envolve a definição de indicadores e critérios de avaliação, a realização de acompanhamento pedagógico e a análise constante dos resultados obtidos. A partir dessas avaliações, é possível identificar pontos fortes e áreas que necessitam de melhorias, orientando as políticas e práticas educacionais.

Nessa seara, estudos mostram a necessidade de uma abordagem que reconheça e valorize a singularidade de cada criança. Todavia, Alves (1994) destaca que o grupo infantil é sujeito ativo em seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento, e, portanto, merece ser tratado com respeito e sensibilidade. Tal preceito demonstra que os educadores devem estar atentos às diferentes formas de expressão e comunicação das crianças, adaptando suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais de cada uma.

Somado a isso, ressalta-se a importância de considerar o contexto vivido e defende uma abordagem culturalmente sensível, que valorize e respeite as tradições, crenças e valores das famílias e comunidades de origem das crianças. Nesse segmento, destaca-se que “integrar a cultura local ao currículo escolar enriquece a experiência educacional das crianças, fortalece sua identidade cultural e autoestima”. (OLIVEIRA, 1994, p. 72).

Assim, conforme a atual legislação e os estudos referentes a pedagogia da infância apontam, o trabalho das professoras com crianças pequenas não pode estar encaminhado para um bloco de aulas ou exercícios, e muito menos esse trabalho deve estar pautado em datas comemorativas, o que indica que esse planejamento deve consistir em uma experiência educativa. Dessa maneira, o trabalho com os campos de experiência (BRASIL, 2018) direciona para esta etapa escolar e orienta que o planejamento seja realizado com intencionalidade pedagógica, seguindo uma gestão de tempo, uma organização muito bem elaborada dos espaços, disponibilizando materiais diversos para serem explorados pelas crianças. Paralelamente, segundo (WOLFF, 2022), este planejamento deve acontecer em espaços significativos, em que as experiências físicas, sensoriais, estéticas, cognitivas e relacionais aconteçam.

Conforme afirma Fochi (2015, 2019, 2021), em seus estudos sobre a infância, é possível organizar o planejamento de duas formas: planejamento de contexto e o planejamento de

sessões. Sendo assim, o planejamento de contexto é visto de forma macro, ou seja, deve-se pensar na criança no seu cotidiano, no respeitar suas necessidades e curiosidades. Já o planejamento de sessões é pensado a partir do contexto, seja esse mais específico para pequenos ou grandes grupos. Logo, planejar sessões é propor situações ou vivências que articulem saberes da criança com saberes institucionalizados pela humanidade.

Todavia, para Malaguzzi (1993, p. 448) os campos de experiência precisam comprovar “as vozes, os desejos e as perguntas que fazem as crianças e que os adultos anotam e interpretam. É importante não perder o ponto de vista da criança para poder inclui-lo em uma complexa rede de relações entre os campos de experiência”. No entanto, é importante ressaltar que os campos de experiência não devem ser confundidos com a tradicional abordagem de organizar o currículo por meio de eixos. Logo, não se trata simplesmente de atribuir novos rótulos a uma antiga prática de fragmentação do conhecimento, pois a organização curricular, por campos de experiência, vai além da mera distribuição dos cinco campos ao longo dos dias da semana ou em um cronograma de atividades práticas e escritas.

Assim, a Educação Infantil deve ser pautada por princípios fundamentais, como o respeito à criança como sujeito de direitos, a promoção da diversidade e a valorização da cultura local. Com isso, é fundamental que as instituições de ensino da rede municipal em análise sejam espaços acolhedores e estimulantes, propiciando um ambiente para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças.

Nessa seara, os docentes devem receber o apoio necessário para aprimorar suas práticas pedagógicas, participar de formações continuadas e ter acesso a recursos educacionais adequados. Dessa forma, os professores estarão preparados para desenvolver um trabalho de qualidade, proporcionando às crianças experiências educativas significativas.

Entretanto, ressalta-se ainda a importância da participação ativa das famílias nesse processo educativo. Afinal, a parceria entre escola e família é fundamental para o desenvolvimento das crianças, sendo necessário promover uma comunicação efetiva e construir um ambiente de confiança e colaboração. Logo, tal relação na vida escolar das crianças fortalece os vínculos afetivos, contribui para o acompanhamento do desenvolvimento e permite uma maior integração entre os diferentes contextos em que as crianças estão inseridas. Assim, a colaboração entre a escola e a família é essencial para o crescimento dos infantes. Com isso, é necessário promover a comunicação e criar um ambiente de cooperação e confiança. Tal participação na vida escolar ajuda a fortalecer os laços afetivos, a acompanhar o desenvolvimento e permite que as crianças se integrem melhor em vários ambientes. Alves (2001, p. 35) enfatiza a participação mútua da escola e da família no progresso educacional das

crianças. Ele exemplifica a importância da parceria entre essas duas instituições no desenvolvimento educacional das crianças. E, ainda, destaca-se na obra a responsabilidade parental na educação precoce dos filhos, evidenciando que essa colaboração é fundamental para o êxito acadêmico das crianças.

Desta maneira, a rede pública de Caetité, como os demais municípios, ao investir na Educação Infantil está contribuindo para o fortalecimento da base educacional, preparando as crianças para os desafios futuros e promovendo a equidade social. Contudo, com uma educação de qualidade na primeira infância, será possível formar cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com o desenvolvimento sustentável de toda a sociedade.

5.1 ALGUNS ELEMENTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS

Ao longo de sua história, Caetité se destacou como um importante núcleo de catequese e refletiu aspectos da civilização dos grandes centros urbanos, sendo exemplo de costumes e organização social. Na época, a política era *bipartite* entre os Coronéis Cazuzinha e Deocleciano Pires Teixeira.

Nesse segmento, mesmo enfrentando dificuldades, Caetité foi pioneira na região do sertão baiano em diversos aspectos. Ela foi a primeira cidade a possuir rede de energia elétrica e também teve a implantação de uma rede de água. Além disso, um marco importante foi a construção do Teatro Centenário que, embora não esteja mais presente, foi substituído por uma instituição bancária que muito contribuiu para o desenvolvimento da cultura regional.

Hodiernamente, com dois séculos de emancipação a cidade é um polo cultural da região sertaneja, terra natal de Cezar Zama (parlamentar e historiador), Aristides Spínola (advogado, governador de Goiás 1879 – 1880) Anísio Teixeira, Nestor Duarte, Waldick Soriano, Prisco Viana e muitas outras figuras. No cenário Cultural destaque para as personalidades como a pintora Lucília Fraga, os escritores Marcelino Neves, João Gumes, Nicodemos Alves e tantos outros. Somado a isso, evidencia-se a criação do primeiro jornal do sertão da Bahia: O periódico A Pena, criado pelo ilustre João Gumes e que hoje empresta seu nome ao Auditório Municipal de Caetité, recém-inaugurado em 2021.

No que se refere ao aspecto religioso, em 1915, a paróquia foi elevada a diocese, com a nomeação do primeiro bispo diocesano, Dom Manoel Raimundo de Melo. Essa elevação trouxe ainda mais desenvolvimento para a cidade, impulsionando a construção do primeiro aeroporto

do sertão baiano, a criação do Círculo Operário, do Seminário São José e da Rádio Educadora Santana AM⁶.

Esta pequena cidade distante de sua capital acaba despontando na área educacional com seu filho ilustre Anísio Teixeira. Dentre os vários feitos, destaca-se a implantação da Escola Normal em Caetité, no ano de 1925, pela lei nº 1846 e que teve a presença fundamental de Anísio Teixeira, que discursou naquela ocasião de tanta importância para a cidade e região, fato este que significou um grande avanço para a educação baiana. Além disso, veio para a cidade diversas pessoas para estudar e professores para lecionar. Assim, foi possível perceber o desenvolvimento local e os benefícios que a instalação da Escola Normal agregou, para que o município se firmasse como berço da Educação e Cultura.

Ademais, a Escola Normal de Caetité diplomou três turmas, num total de vinte e dois professores e foi através das atas de colação de grau, referentes ao período de 1929 a 1966, arquivadas no Instituto Anísio Teixeira, que revelam um panorama significativo dos estudantes concluintes, destacando a predominância incontestável das mulheres no Curso Normal. A partir dessa informação, é possível perceber que, prioritariamente, o número de mulheres concluintes superou consistentemente o número de homens. Essa discrepância de gênero sugere uma dinâmica peculiar dentro da Escola Normal de Caetité, onde as mulheres se destacaram como principais protagonistas no cenário educacional local. (SANTOS, 1997, p. 51).

⁶ A Rádio Educadora Santana AM nasceu através das mãos de Dom Eliseu Maria Gomes de Oliveira, bispo de Caetité na época, com a mobilização das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) após esforços para conseguir autorização e recursos para a montagem da emissora, a rádio entrou no ar em 15 de março de 1981, transmitindo inicialmente com mil watts de potência. Ao longo dos anos, a rádio foi se renovando e aumentou sua potência para cinco mil watts, alcançando não apenas Caetité, mas também o norte de Minas Gerais.

Em 1987 o bispo dom Antônio Alberto Guimarães Resende, sucessor de dom Eliseu, criou a Fundação Cultural e Educacional Santana de Caetité, entidade mantenedora da Rádio Educadora. No ano de 1988 dom Alberto fez um grande projeto que, além da compra do transmissor de 10 kW, mudou os estúdios para o primeiro andar do antigo Cine Teatro Pax. Um estúdio para a programação e outro para gravação. No ano de 2004, o atual bispo da diocese de Caetité, Dom José Roberto Silva Carvalho, sucessor de dom Alberto, iniciou o projeto e em seguida comprou um transmissor com 6 kW com baixo consumo de energia e mais eficiência. Os estúdios foram equipados novamente com computadores modernos, assim como o departamento de jornalismo. Criaram-se novos espaços para o funcionamento da recepção da rádio, departamento de jornalismo, direção e gerência. A Rádio Educadora, integrante da Rede Católica de Rádio (RCR), passou a pertencer à Associação Brasileira de Rádio e Televisão (ABERT) e à União de Radiodifusão Católica (Unda/Brasil). No ano 2007 novos projetos foram iniciados. Houve a aquisição de uma unidade móvel de reportagem externa, novos equipamentos e criação do site da emissora. A parte administrativa da Fundação Cultural e Educacional Santana de Caetité foi atualizada com nova eleição para a diretoria e conselho fiscal. Na manhã do dia 23 de novembro de 2018 a emissora realizou o almejado sonho, após 37 anos, oito meses e sete dias: se transformar em FM. Aumentando seu raio de audiência para 250 km, vindo a ser sintonizada na Bahia e Minas Gerais. A torre de transmissão conta com 85 metros, composta por uma antena de alto desempenho e um potente transmissor de 6.000 watts. Atualmente, Luiz Alberto, Gerente Administrativo e tem como Diretor Presidente, Pe. Lázaro Trindade.

Todavia, os registros históricos fornecem uma visão detalhada da composição dos alunos matriculados na Escola Normal. Entre os nomes listados, destacam-se figuras femininas proeminentes, como Agnaldo P. de Castro, Aurora B. Azevedo, Maria Sofia Fernandes, entre outras. Essas mulheres frequentaram a instituição e concluíram com sucesso o Curso Normal, demonstrando sua dedicação e capacidade acadêmica. (Santos, 1997, p. 52 e 53).

Contudo, é essencial considerar o contexto sociocultural da época, a prevalência das mulheres na Escola Normal de Caetité pode ser interpretada à luz das oportunidades educacionais disponíveis para cada gênero. Isso porque em um período, cujas mulheres enfrentavam restrições significativas em várias esferas da sociedade, a educação formal representava uma via fundamental para sua emancipação e empoderamento.

Imagem 1 - Alunos e professores da Escola normal em Caetité em 1932.



(Acervo do Instituto de Educação Anísio Teixeira)

Nesse sentido, a presença de professores na fotografia de 1932, incluindo José F. Junqueira Ayres, Alfredo José da Silva e Antônio Meireles, ressalta a importância do corpo docente na formação dos alunos da Escola Normal. Paralelamente, seus esforços e dedicação contribuíram para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes, fortalecendo, assim, o papel central da instituição no cenário educacional local. Com isso, é possível notar na Escola Normal de Caetité, a participação feminina no contexto educacional brasileiro do século XX, ao destacar a predominância das mulheres entre os concluintes do Curso Normal e considerar o contexto histórico.

Dessa maneira, a influência do Instituto Anísio Teixeira, desde os tempos em que era conhecido como Escola Normal, vai além do âmbito educacional, estendendo-se ao cenário intelectual e profissional, como evidenciado pelos notáveis ex-alunos que emergiram da

instituição. Dentre esses indivíduos, ressalta-se uma variedade de personalidades de destaque, incluindo magistrados, juristas, catedráticos e escritores, cujas contribuições deixaram uma marca indelével na sociedade brasileira.

Sendo assim, Tânia Martins, Castro Guerra, Oliveiros Guanais, Erivaldo Fagundes Neves e Benito Teixeira, este último que ascendeu ao posto de Presidente do Tribunal de Justiça da Bahia, são apenas alguns exemplos representativos da vasta gama de profissionais que passaram pelas fileiras do Instituto. Logo, seus feitos ao longo de suas carreiras testemunham a qualidade da formação recebida na instituição e o impacto positivo que tiveram em suas respectivas áreas de atuação.

Além disso, é digno mencionar figuras, como o deputado Paulo Jackson, cuja trajetória política e o compromisso com o serviço público destacam a importância da educação e do engajamento cívico e social, valores que são cultivados e promovidos pelo Instituto Anísio Teixeira.

Esses exemplos ilustram o papel vital que o Instituto desempenhou na formação de profissionais qualificados e de cidadãos engajados e líderes visionários. Assim, sua contribuição para o desenvolvimento da sociedade baiana e brasileira transcende o aspecto puramente acadêmico, moldando o curso da história e influenciando positivamente as comunidades em que estão inseridos.

Somado a isso, durante a primeira metade do século XIX, a vila do Príncipe e Sant'Anna de Caetité desempenhou um papel significativo como polo comercial. Todavia, a sua economia agropastoril, voltada para atender tanto ao mercado regional quanto ao internacional, foi responsável por impulsionar o desenvolvimento econômico e político do município, elevando-o a uma posição de destaque na província da Bahia. Caetité, com sua localização estratégica e fértil solo, tornou-se um importante centro de produção agrícola e pecuária. Desse modo, os produtores locais aproveitaram as condições favoráveis da região para cultivar itens, como café, algodão, cana-de-açúcar, além de criarem rebanhos de gado. Diante disso, a produção excedente de Caetité encontrou um mercado consumidor nas regiões vizinhas, além das fronteiras provinciais. Nesse segmento, a cidade estabeleceu rotas comerciais que alcançaram outros estados brasileiros e até mesmo países estrangeiros, contribuindo para a expansão do comércio local e para a consolidação da posição econômica do município.

Ao longo de sua trajetória, Caetité preservou sua cultura e tradições, destacando-se também na área da mineração, com a exploração de recursos minerais como o ouro, cobre, urânio e o ferro. O urânio, por sua vez, traz preocupações para população, pelo risco de

contaminação pela radiação que existe na extração desse minério. Paralelamente, Lisboa (2019), em sua pesquisa, conclui que,

A população que vive nas proximidades da mina de urânio em Caetité está exposta aos impactos tanto da mudança climática global quanto da radioatividade natural local. Nesse sentido, é responsabilidade do governo brasileiro reavaliar as políticas públicas existentes, a fim de garantir os direitos estabelecidos na Constituição, promover a Justiça Ambiental e cumprir os compromissos assumidos com os regimes de segurança nuclear e ambiental. Tudo isso visa reduzir os efeitos das mudanças climáticas nas comunidades rurais tradicionais de Caetité. (LISBOA, 2019, p. 7).

Posto isso, além da prosperidade econômica, Caetité também alcançou influência política na província da Bahia. A riqueza gerada pelas atividades comerciais, agropastoris e de mineração permitiu que a elite local se destacasse no cenário político, ocupando cargos importantes e exercendo influência nas decisões provinciais. Assim, a vila do Príncipe e Sant'Anna de Caetité, com sua economia próspera, tornou-se um centro político relevante, ampliando ainda mais sua projeção na região.

Com base nisso, o legado deixado por esse período de desenvolvimento econômico e político é evidente até os dias de hoje em Caetité. A cidade preserva sua história e tradições, ao mesmo tempo em que busca se adaptar às demandas e desafios contemporâneos. A importância de Caetité, como polo comercial e seu papel na província da Bahia durante o século XIX, continuam sendo lembrados e estudados, contribuindo para a compreensão da identidade e do desenvolvimento dessa importante localidade do interior baiano. (SANTOS, 1976).

Sendo assim, a cidade preserva sua história e tradições, o que é fundamental para a preservação da memória coletiva e a valorização da cultura local. O estudo e a lembrança desse período histórico permitem que a comunidade local compreenda suas raízes e se reconecte com seu passado.

Além disso, a história de Caetité como polo comercial e seu papel na província da Bahia fornecem *insights* valiosos sobre o desenvolvimento econômico e político da região. Ao mesmo tempo, é importante ressaltar que Caetité também enfrenta demandas e desafios contemporâneos. A cidade precisa se adaptar as mudanças socioeconômicas e as exigências do mundo atual, buscando um desenvolvimento sustentável e equitativo. A preservação da história e das tradições locais pode ser uma fonte de inspiração e referência para o planejamento e a construção do futuro da cidade.

Nesse sentido, é necessário um esforço contínuo para conciliar a preservação do patrimônio histórico e cultural com as demandas da modernidade. A promoção do turismo

cultural, por exemplo, pode ser uma estratégia para valorizar o legado histórico de Caetité, ao mesmo tempo em que impulsiona o desenvolvimento econômico local.

Dessa forma, a referência que aborda a importância da preservação da história e tradições locais para o desenvolvimento sustentável é Milton Santos. Em seu livro "Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal", Santos (SANTOS, 2003, p. 37) discute a necessidade de considerar as singularidades locais na busca por um desenvolvimento mais equitativo e sustentável.

Contudo, apesar da obra de Milton Santos não se concentrar exclusivamente em questões locais como Caetité, suas ideias sobre a diversidade cultural e a importância de se adaptar às globalizações, de maneira localmente enraizada, podem ser relacionadas ao contexto do desenvolvimento sustentável e equitativo da cidade. (SANTOS, 2003, p. 37).

Desta maneira, o legado deixado pelo período de desenvolvimento econômico e político em Caetité é um elemento importante para a compreensão da identidade e do desenvolvimento da cidade. Somado a isso, a preservação da história e das tradições locais, aliada à busca por soluções contemporâneas para os desafios atuais, contribui para a construção de um futuro sustentável e promissor para essa importante localidade do interior baiano e que se mantenha como importante polo educacional da região do Sertão Produtivo.

5.2 A OFERTA AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL, ESTADUAL E PRIVADA

Decorridos dois séculos de emancipação política, como já informado, Caetité continua como centro que potencializa a cultura, a educação e as tradições. Quanto ao atendimento educacional, a cidade se estrutura com oferta nos dois níveis, educação básica e superior, nas redes pública municipal, estadual e privada. Na educação básica se faz presente as três etapas e diversas modalidades.

Além disso, importa fazer um destaque para a Educação Integral que a Rede tem envidado esforços para sua implementação. A Educação Integral possibilita a articulação do saber sistematizado às diversas dimensões cognitivas, artísticas, culturais, esportivas, emocionais, intelectuais, culturais, psicossociais, afetivas, estéticas e lúdicas, uma Educação de todos e para todos. Conforme o pensamento do educador Anísio Teixeira,

Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a

gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 2007, p. 67).

Assim, Anísio Teixeira destaca o caráter político dos processos pedagógicos necessários para a integração entre pensamento e ação, num projeto libertário inspirado pelo movimento da Escola Nova. Gadotti (2009), por sua vez, defende a integralidade como basilar na Educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada.

Com isso, a Educação integral na rede municipal iniciou-se através da política indutora do Programa Mais Educação, tornou-se objeto de lei no Plano Municipal de Educação e atualmente foi retomado através do Programa Escola em Tempo Integral, criado pela Lei nº 14.640, em 31 de julho de 2023, e tem como objetivo promover a expansão das matrículas em tempo integral em todas as fases e tipos de ensino básico, com foco na ideia de educação completa. Sob a liderança da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), o programa busca atender a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, uma política de Estado construída pela sociedade e aprovada pelo Congresso Nacional.

No que se refere a rede estadual, a antiga escola Teresa Borges de Cerqueira passou a oferecer a Educação Integral nas turmas de 6º ano, contendo na rede municipal duas escolas, uma na sede e outra no distrito de Maniaçu, com uma jornada diária de sete horas e meia, servindo três refeições ao dia e oficinas pedagógicas, artísticas e esportivas. Assim, a organização das modalidades de ensino no município são:

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) é uma oportunidade de aprendizado regular, feita especialmente para aqueles que não puderam estudar na idade certa ou que precisaram interromper os estudos durante o ensino fundamental e médio. Ela é pensada para se adaptar às necessidades e disponibilidades de cada pessoa, oferecendo uma oportunidade justa de educação. Nessa modalidade, a Rede oferece em todas as sete escolas de Ensino fundamental II, sendo duas na sede e cinco nos distritos.

Nesse viés, a educação, como promotora da cultura de um povo, incluindo a cultura campestre, não pode deixar ninguém de fora quando se trata de qualidade. Assim, Mészáros (2005) diz sobre a Educação do Campo,

[...] que sua natureza e seu destino estão profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, conseqüentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos. E ainda que ‘muitos não queiram’, esta realidade exige posição (teórica sim, mas sobretudo prática, política) de todos os que

hoje afirmam trabalhar em nome da Educação do campo. (MÉSZÁROS, 2005, p. 15).

Desse modo, para reconhecer as especificidades do campo é importante pensar em uma educação que atenda às suas necessidades únicas, sem perder de vista sua diversidade de conhecimento. As políticas educacionais devem garantir que as comunidades do campo tenham acesso a todos os níveis de ensino e que possam permanecer neles. Em 2010, o decreto nº 7.352 foi promulgado para estabelecer os princípios da educação do campo, abrangendo a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Todavia, no município de Caetité a educação do campo está passando por um processo significativo de transformação e desenvolvimento. Atualmente, 2.527 alunos estão matriculados nas escolas localizadas em povoados e distritos, refletindo a importância da educação para a população campestre. Com isso, o município está empenhado em realizar um mapeamento detalhado dessas escolas para iniciar a elaboração das diretrizes específicas para a educação do/no campo.

Ademais, Caetité aderiu ao Programa FORMACAMPO, que visa a formação contínua dos educadores. No entanto, há desafios relacionados ao engajamento dos professores em cursos online. Algumas escolas, como a Maurício Gumes em Maniaçu e Emiliana Nogueira/ACM em Caldeiras, já implementam práticas pedagógicas vinculadas aos princípios da educação do campo, com ênfase em vertentes agroecológicas.

Já a escola 25 de Dezembro, por ser quilombola, possui um calendário específico que atende as necessidades da comunidade. Além disso, o município também está considerando a possibilidade de adaptar calendários escolares para outras instituições, com base no mapeamento e na escuta ativa das especificidades de cada escola.

Logo, para enfrentar essas dificuldades de formação continuada dos professores, um projeto de composição, articulando educação do campo e educação integral, será iniciado no segundo semestre de 2024. Este projeto focará nas escolas Maurício Gumes e Mem de Sá, mas estará aberto a todas as instituições interessadas. A expectativa é que as experiências dessas escolas possam se expandir para outras, promovendo a construção da identidade da escola e do educador do campo, fortalecendo, assim, a educação campestre em Caetité. Com essas iniciativas, Caetité caminha para construir um futuro em que a educação do campo seja valorizada e efetiva, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e para a valorização das comunidades rurais.

Em 2008 o Brasil passou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, um marco histórico que demonstra avanços significativos em termos de interesse, ações e conceitos relacionados a esse tipo de educação. Essa política reformulou a abordagem da Educação Especial, ampliando suas metas e orientando os sistemas educacionais, para garantir a inclusão no ambiente escolar regular, promovendo a participação ativa, o aprendizado eficaz e a progressão contínua para níveis superiores de instrução. Além disso, a política visa promover a integração da Educação Especial em todas as etapas educacionais, desde as séries iniciais até o Ensino médio.

Com base nisso, a educação especial é recente e ganhou expressão a partir de 2009, quando se deu a implantação do Centro Estadual de Educação Especial de Caetité - CEEEC. Anteriormente, as pessoas com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento eram atendidas na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE. Conforme dados extraídos do PME (2023), a rede atende estudantes com idades entre 4 e 17 anos, que possuem deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), altas habilidades ou superdotação. No município de Caetité os atendimentos educacionais para alunos com necessidades especiais são distribuídos da seguinte forma: 305 estudantes são assistidos pela Secretaria Municipal de Educação, 30 estudantes pela rede estadual e 96 estudantes pela rede privada. Esses números representam um compromisso coletivo de proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade, atendendo as demandas individuais de cada estudante, garantindo, assim, a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no ambiente escolar.

Nesse segmento, no ano de 2006, durante o segundo mandato do presidente Lula, a Bahia retomou a educação profissional, iniciando um processo de renovação desse ensino no Brasil. Em dezembro de 2007, criou-se a Superintendência da Educação Profissional (SUPROF) para focar especificamente nessa área, através do Decreto Lei nº 10.955/2007, vinculada à Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Nesse momento, nascia o compromisso de fortalecer a educação técnica profissional, garantindo uma educação pública de qualidade, centrada nas necessidades sociais. Em Caetité, apenas é oferecida essa modalidade no CETEP do Sertão Produtivo e ela está em consonância com a política pública que subsidia a modalidade de ensino em questão, tendo como base para as definições das demandas os aspectos locais e regionais. Assim, todos esses cursos objetivam atender jovens e adultos, de acordo com as disponibilidades apresentadas, e possuem um ementário com variações, conforme as modalidades de ensino e o curso. Vale ressaltar, ainda, que há rotatividade na oferta, diversificando-a por turno e isso acontece a partir da demanda e aceitação, como por exemplo,

os matriculados no ano anterior foram mil trezentos e um alunos, conforme apresentado no relatório de monitoramento do PME (2023).

Contudo, para finalizar as modalidades oferecidas pelo município, apresenta-se a Educação Quilombola que, conforme a lei nº. 10.639/2003, garante que a História e Cultura Afro-Brasileira sejam ensinadas em todas as etapas da Educação Básica. Essa lei foi regulamentada pela Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as diretrizes para o ensino das Relações Étnico-Raciais, incluindo a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Com isso, trata-se de uma modalidade de ensino que compreende toda a educação básica e, nesse caso, se vincula a Rede Municipal de ensino de Caetité. Além disso, ela integra suas etapas desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação do Campo, Educação Especial e Educação de Jovens, Adultos e Idosos. E, também, ela se destina ao atendimento das populações quilombolas do campo e da cidade, ofertada por estabelecimentos de ensino, localizados em comunidades reconhecidas como quilombolas, rurais e urbanas, pelos órgãos públicos responsáveis, bem como por unidades escolares que recebem estudantes oriundos de comunidades quilombolas. No município de Caetité são 14 comunidades certificadas até o momento e a única escola da rede, localizada em uma comunidade Quilombola, é a Escola Vinte e Cinco de Dezembro na Comunidade de Sambaíba.

Ademais, em relação ao quantitativo, o município possui escolas tanto nas redes públicas (municipal e estadual) e privada, e atende nas duas etapas, básica e superior. No que se refere a rede privada, ela possui 07 (sete) escolas, que atendem alunos da pré-escola, das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e duas de Ensino Médio. A rede Municipal possui 21 escolas que atendem alunos de 04 (quatro) 05 (cinco) anos de idade; e o Ensino Fundamental de 09 anos, destas, 05 (cinco) são da sede e 16 (dezesesseis) do campo.

Nesse sentido, sobre a primeira etapa da educação básica, a primeira iniciativa se deu pela entidade não governamental Associação das Senhoras de Caridade de Caetité. No entanto, foi na década de 1990 que despontam as primeiras creches, por movimento do poder público municipal, vinculadas com a Secretaria de Assistência Social. Essa iniciativa tinha como objetivo principal oferecer as mães a oportunidade de exercer um trabalho remunerado fora de casa, contribuindo, assim, para o sustento da família. Desse modo, com a criação das creches, as mães poderiam deixar seus filhos em instituições de confiança, onde receberiam cuidados adequados e seriam acompanhados por profissionais qualificados. A oferta de creches auxiliou as mães economicamente e proporcionou um ambiente seguro e estimulante para as crianças. Com isso, elas, ao frequentarem essas instituições, tiveram a oportunidade de interagir com

outros infantes da mesma faixa etária, de participar de atividades lúdicas e educativas, de desenvolver habilidades sociais e cognitivas, além de receber alimentação adequada.

Sendo assim, a criação das creches como uma iniciativa do poder público municipal, mesmo com um caráter básico do cuidado, demonstra o reconhecimento da importância da Educação Infantil como um instrumento de promoção da igualdade social e de apoio às famílias. Além disso, essa ação reflete a compreensão de que investir na primeira infância é fundamental para o desenvolvimento das crianças e para a construção de uma sociedade mais equitativa e justa.

Dessa maneira, é importante ressaltar que o surgimento das creches municipais foi o primeiro passo no processo de fortalecimento da Educação Infantil em Caetité. Desde então, é necessário um trabalho contínuo para garantir a qualidade dessas instituições, promover a formação adequada dos profissionais que nelas atuam e garantir uma infraestrutura adequada para o desenvolvimento das crianças.

Atualmente o município oferece 05 (cinco) creches na zona urbana e 03 (três) Unidades de Educação Infantil, uma na zona rural que atende as crianças de 5 anos e outra na zona urbana que atende a pré-escola. Das cinco creches da zona urbana, uma é mantida pela Associação das Senhoras de Caridade de Caetité e mantém um convênio com a Prefeitura do Município, que repassa mensalmente um percentual pré acordado com a gestão desta Creche. Quatro são mantidas pelo poder público municipal, sendo que essas, a partir de 2008, passaram a ser administradas pela Secretaria Municipal de Educação, em cumprimento com a Lei nº. 9.394/96 (LDB), que determina no art.11, "os municípios incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal". A partir dessa determinação, as creches e pré-escolas, que são parte da educação infantil, passam a ser de responsabilidade das secretarias municipais de educação.

Nessa perspectiva, pela vivência experienciada ao longo da trajetória na Secretaria de Educação, foi possível notar que as Unidades do ensino infantil, ofertada pelo município, não possuem estruturas físicas, mobiliárias e materiais adequadas, que atendam satisfatoriamente as crianças de zero a cinco anos de idade. Muitos desses espaços apenas passaram por adaptação para atender as condições mínimas de estrutura determinadas pelo MEC. Contudo, o número de estudantes atendidos por turmas, na maioria das vezes, supera o recomendado pela legislação para crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos.

Sendo assim, em Caetité a demanda por Educação Infantil se inicia aos seis meses de vida, nas cinco unidades que atendem bebês e as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses em jornada

integral. No caso das crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, o atendimento acontece em jornada parcial, nas três unidades de pré-escola e nas escolas de Ensino Fundamental I, situadas na sede e também nas escolas localizadas em comunidades rurais. Somado a isso, a etapa do ensino fundamental é ofertada no município de Caetité, em 45 (quarenta e cinco) escolas, das quais 34 (trinta e quatro) são da rede municipal, 03 (três) da rede Estadual e 08 (oito) da rede privada.

Em contrapartida, é definido pela Constituição Brasileira que o acesso ao ensino fundamental é obrigatório e gratuito e direito público subjetivo: o seu não oferecimento pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, implica responsabilidade de autoridade competente. O Artigo 208 da Constituição Brasileira determina, ainda, a garantia de sua oferta, inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. É o mínimo da formação do cidadão, de acordo com a LDB (Lei nº. 9.394/96, Artigo 32). Portanto, é obrigatório pela legislação brasileira oferecê-la a toda a população.

No que concerne ao Ensino Médio, última etapa da educação básica, é ofertado pelo estado e por duas instituições privadas, além de ser composto por 06 instituições de ensino, das quais 04 são da rede estadual: Instituto de Educação Anísio Teixeira, Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira, Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo – CETEP e Colégio Estadual Pedro Atanásio – CEPAG, e ainda consta de duas extensões rurais nos distritos de Brejinho das Ametistas e Pajeú dos Ventos e 02 da rede privada: Colégio da Cooperativa Educacional de Caetité – COOPEC e Colégio Leonardo Da Vinci.

No âmbito da educação superior, surge em Caetité, em meados dos anos 1962, a Escola de Nível Superior de Caetité, por meio da Lei nº 1082 de 25 de outubro de 1962. Em 1983 essa instituição integrou-se à Universidade do Estado da Bahia – UNEB, por meio da Lei Delegada nº 66 de 01 de junho de 1983, sendo chamada carinhosamente de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité – FFCLC e, posteriormente, tornou-se o Departamento de Ciências Humanas, campus VI.

Atualmente o ensino superior é oferecido no município de Caetité, em três Instituições que estão em atividades, atendendo alunos do Território de Identidade Sertão Produtivo e de outras regiões do Estado. São elas, Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Pública), Centro Universitário Uninter – (Privada), UNICESUMAR – Centro Universitário de Maringá (privada), entre outras. O quadro abaixo, baseado em dados da Pesquisa de Campo de 2023, apresenta um panorama dos estabelecimentos de educação no município de Caetité, Bahia, abrangendo diferentes níveis e modalidades de ensino.

Quadro 4 - Estabelecimentos de educação em Caetité – Bahia, 2023

	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional	Educação Superior
	Creche	Pré-escola	1º ao 5º	6º ao 9º			
Municipal	5	20	34		-	-	-
Estadual	-	-	-	03	03	01	01
Privada	-	07	07	02	03	-	04

Fonte: Pesquisa de Campo (2023)⁷

Diante disso, ao analisar os dados, observa-se que a rede municipal de educação em Caetité se dedica exclusivamente à educação infantil e ao ensino fundamental nos primeiros anos (creche e pré-escola), com um total de vinte e cinco estabelecimentos dedicados a essas fases iniciais do desenvolvimento educacional. A forte presença municipal nesse segmento destaca o compromisso da administração local, com a base da educação fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

Por outro lado, a rede estadual se concentra no ensino fundamental de anos finais, ensino médio, educação profissional e superior. Com três escolas oferecendo o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e ensino médio, a rede estadual cumpre um papel crucial na continuidade do percurso educacional dos estudantes. Além disso, a presença de uma instituição de educação profissional e uma de nível superior, sob administração estadual, evidencia o esforço em diversificar e aprofundar a formação educacional no município.

Contudo, as instituições privadas, por sua vez, mostram uma distribuição mais equilibrada e abrangente, atendendo desde a pré-escola até o ensino superior. Com sete estabelecimentos de pré-escola, sete de ensino fundamental (1º ao 5º ano), duas de ensino fundamental (6º ao 9º ano), três de ensino médio e quatro de educação superior, as escolas privadas oferecem uma alternativa complementar as redes públicas municipal e estadual. A diversidade de níveis educacionais nas instituições privadas pode ser vista como uma resposta a demanda por opções diferenciadas e, possivelmente, de maior flexibilidade e qualidade percebida.

Essa distribuição dos estabelecimentos educacionais reflete uma estrutura em que cada rede de ensino – municipal, estadual e privada – desempenha papéis específicos e complementares. A rede municipal foca na educação básica inicial, fundamental para a

⁷ O quantitativo de escolas se repete, porque um único estabelecimento pode atender a mais de uma etapa. No município não possui oferta na rede federal.

formação das crianças. Já a rede estadual assume a responsabilidade pela continuidade e aprofundamento da educação básica, além de oferecer formação profissional e superior. As instituições privadas, por fim, abrangem diversos níveis educacionais, proporcionando aos pais e estudantes alternativas de escolha ao longo de todo o percurso escolar.

Contudo, esse cenário destaca a importância de uma articulação eficiente entre as diferentes esferas de governo e a iniciativa privada, garantindo que a educação em Caetité atenda, de maneira abrangente e integrada, às necessidades educacionais da população, desde a infância até a formação profissional e superior. A complementaridade entre as redes municipal, estadual e privada é crucial para oferecer um sistema educacional robusto e inclusivo, capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes e preparar cidadãos bem formados e qualificados para os desafios futuros.

5.2.1 A educação infantil no plano municipal de educação de Caetité no decênio 2015/2025

O Plano Municipal de Educação (PME) foi elaborado em sintonia com o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação, alinhando objetivos, prioridades, diretrizes e metas. As ações são implementadas pela Secretaria Municipal de Educação e acompanhadas por uma Equipe Técnica, composta por pessoas diversas e pelo Fórum Municipal de Educação.

Somado a isso, a meta 1 do Plano Municipal de Educação (PME) tem como objetivo a universalização da educação infantil na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos de idade até o ano de 2016, além da ampliação da oferta de educação infantil em creches, visando atender no mínimo 50% das crianças de até 3 anos de idade até o final da vigência do plano.

Ademais, no Relatório de Monitoramento do PME publicado em 2023, referente ao ano de 2022 são apresentadas informações da população de crianças do município, divididas em faixas etárias de 4 a 5 anos e de 0 a 3 anos, que frequentam a educação infantil em escolas ou creches. Os dados abrangem o período de 2016 a 2025 (previsão de meta) e refletem a trajetória de implementação das políticas educacionais direcionadas a universalização e expansão do acesso à educação infantil no Brasil. Com isso, destaca-se a inclusão de uma nota referente a suspensão das aulas presenciais em 2020, em decorrência da pandemia de COVID-19, que impactou temporariamente os indicadores. Contudo, a análise desses dados é fundamental para avaliar o progresso alcançado e identificar desafios, a fim de garantir a educação na infância, contribuindo para embasar políticas públicas mais eficazes e inclusivas. A fim de melhor visualizar essa informação, foi transcrito para esse trabalho o quadro 03 do referido Relatório.

	Quadro 05 - Educação Infantil / meta 1										
Descrição da meta	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.										
Indicador 1 A Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/creche.	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	
	100%	100%	100%	100%	Suspensão das aulas presenciais	100%	100%				Previsão de Meta
	60%	74,10%	74,10%	94,62%	-	94,4%					Em desenvolvimento
	Sec. Municipal de Educação	Sec. Municipal de Educação	Sec. Municipal de Educação	TC Educa		Relatório técnico Oferta e demanda da Educação Infantil, ObEI – 2023 e dados do INEP 2021					Fonte responsável pela coleta dos dados
Indicador 1 B Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/ Creche	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	
	50%	50%	50%	50%	-	50%	100%			50%	Previsão da Meta
	40%	18,7%	18,7%	23,29%		22,5%					Em desenvolvimento
	Sec. Municipal de Educação	Sec. Municipal de Educação	Sec. Municipal de Educação	TC Educa		Relatório técnico Oferta e demanda da Educação Infantil, ObEI - 2023 e dados do INEP 2021					Fonte responsável pela coleta dos dados

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (PME) 2023

Diante dessa análise dos indicadores, é possível perceber os avanços significativos no percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola ou creche, atingindo a marca de 94,4%, com perspectiva de atingir a meta em 2025, próximo a meta estabelecida.

Ademais, no que se refere ao percentual da população de 0 a 3 anos, que frequenta as

Unidades de Educação Infantil ou creche, embora tenha havido um aumento gradual ao longo dos anos, os números ainda estão aquém da meta estabelecida para 2025, situando-se em 22,5%. Essa discrepância ressalta a necessidade de fortalecimento das políticas públicas voltadas para a expansão e melhoria da educação infantil nessa faixa etária.

É primordial que as autoridades educacionais e os gestores municipais continuem empenhados na implementação de medidas que garantam a formação continuada dos docentes e o acesso universal e de qualidade à educação infantil, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Quadro 06 - Oferta da Educação infantil na rede municipal de educação de Caetité

INSTITUIÇÃO	LOCALIZAÇÃO	MATRÍCULA	Berçário	Maternal	Infantil I	Infantil II
UEI Acalanto	Ovídio Teixeira	96	4 8	4 8	- ---	- -----
UEI Rainha da Paz	Nossa Senhora da Paz	96	6 8	2 8	- —	- —
UEI Casulo Miosótis	Bairro Buenos Aires	70	5 4	1 6	- —	- —
UEI Menino Jesus de Praga	Bairro Alto do Cristo	81	5 7	2 4	- —	- —
UEI Creche Celsina Teixeira Ladeia	Centro	73	5 6	1 7		
UEI Maria Aparecida Santos Borges	Distrito de Brejinho das Ametistas	44	- —	- —	2 2	2 2
UEI Pr. Severino Soares	São Vicente	216				
UEI Daisy Franças Barreira de Alencar	Bairro Ovídio Teixeira	176				

EM Prof. Manoel Teixeira Ladeia	Bairro Alto do Cristo	38			20	102 18
EM Prof. Waldir Cardozo	Bairro Santa Rita	80			42	38
EM Terezinha Bonfim da Silva	Bairro Nossa Senhora da Paz	94			45	49
EM Frei Henrique Coimbra	Fazenda Pedra Grande	14				14
EM Antônio Carlos Magalhães	Caldeiras	34				
EM Vinte e Cinco de Dezembro	Comunidade de Quilombola de Sambaíba	8			4	4
EM Prudêncio Rodrigues Sobrinho	Pajeú dos Ventos	19				
EM Prof. Almir Públio de Castro	Curral Velho	11			6	5
EM Manoel Soares da Cruz	Fazenda Tanquinho de Aroeiras	26			12	7
EM Mem de Sá	Fazenda Tamboril	27			12	15
EM Dr. Oscar Teixeira	Pajeú dos Ventos	33				
EM José Marques dos Santos	Comunidade de Cercado	18			11	15
EM José Ferreira Pinto	Comunidade de Campinas	15				
EM Mons. Osvaldo Magalhães	Cachoeirinha	56			28	28
EM Luís Viana Filho	Povoado de Santa Luzia	32			20	9

EM Maurício Gumes	Distrito de Maniaçu	89			4 3	4 6
EM Bento Oliveira Ledo	Juazeiro/ Maniaçu	10				

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Com base nos dados da tabela sobre a matrícula na educação infantil em Caetité, é possível observar uma distribuição variada de crianças matriculadas em diferentes Unidades de Educação Infantil e estágios de desenvolvimento. Primeiramente, algumas unidades de educação infantil apresentam um equilíbrio notável entre os estágios de Berçário, Materno, Infantil I e Infantil II, como a Unidade de Educação Infantil Acalanto e a Unidade de Educação Infantil Rainha da Paz, em que a quantidade de crianças matriculadas em cada etapa é bastante semelhante, contribuindo para uma distribuição uniforme.

No entanto, outras UEI têm disparidades significativas entre os estágios. Por exemplo, a Unidade de Educação Infantil Casulo Miosótis e a Unidade de Educação Infantil Menino Jesus de Praga apresentam uma diferença específica entre as crianças matriculadas nos estágios iniciais (Berçário e Maternal) em comparação com os estágios posteriores (Infantil I e II). Além disso, há variações na quantidade total de matrículas em diferentes localidades.

Por exemplo, a Unidade de Educação Infantil Pastor Severino Soares e a Unidade de Educação Infantil Daisy França Barreira de Alencar têm um número significativamente maior de crianças matriculadas em comparação com outras unidades. Ambas UEI parecem ser centros de grande procura na região, diminuindo uma demanda específica por vagas na educação infantil.

Além disso, também é interessante notar a presença de escolas com menos matrículas, como a Escola Municipal Vinte e Cinco de Dezembro e a Escola Municipal Bento Oliveira Ledo, que têm um número mais reduzido de crianças matriculadas, possivelmente devido ao tamanho da comunidade ou outras razões específicas.

Essa análise dos dados revela discrepâncias na distribuição de matrículas entre os avanços da educação infantil e destaca a diversidade na quantidade de crianças matriculadas em diferentes escolas, implicando uma necessidade de investigar mais profundamente os fatores que influenciam essas variações. Além disso, é possível notar uma distribuição desigual das matrículas entre os diferentes níveis da educação infantil. Enquanto algumas UEI têm uma distribuição equilibrada entre as turmas de Berçário, Maternal, Infantil I e II, outras possuem números discrepantes, como a Unidade de Educação Infantil Acalanto, que tem um número

igual de crianças no Maternal e no Infantil I, mas não tem crianças matriculadas no Infantil II.

Esses dados sugerem a necessidade de um olhar mais detalhado sobre a distribuição de recursos e a capacidade de atendimento em diferentes regiões de Caetité, a fim de garantir uma oferta mais equitativa e eficaz de educação infantil para todas as crianças. Além disso, também evidencia-se para a importância de entender as razões por trás das disparidades nas matrículas entre as unidades escolares, promovendo a promoção de políticas educacionais mais inclusivas e abrangentes.

5.3 FORMAÇÃO DOCENTE

"É preciso conceber a formação de professores como um processo contínuo, permanente, articulado com a prática docente e comprometido com a melhoria da qualidade da educação." (GATTI, 2009, p. 78).

A priori, ao analisar a afirmação, é possível perceber que a autora ressalta a importância de um modelo de formação que vá além do período inicial de preparo docente. Dessa forma, Gatti (2009) defende que a formação dos professores deve ser vista como um processo ininterrupto, que acompanha o profissional ao longo de toda a sua carreira. Esse modelo contínuo e permanente implica na atualização constante de conhecimentos e práticas pedagógicas, integrando teoria e prática de maneira harmoniosa. Além disso, a formação deve estar comprometida com a melhoria da qualidade da educação, ou seja, não se trata apenas de formar professores, mas de garantir que essa formação resulte em práticas educativas que promovam um ensino eficaz e inclusivo. Assim, a visão de Gatti sugere uma educação que evolua com as demandas sociais e educacionais, refletindo diretamente na competência dos professores e na qualidade do aprendizado dos alunos.

Somado a isso, no segmento da educação infantil é fundamental compreender qual o quadro de professores e sua formação para melhor entender a qualidade do ensino oferecido às crianças nessa fase tão importante de desenvolvimento. Afinal, ao analisar os dados referentes a esse aspecto, é possível obter uma visão mais clara sobre a capacidade do sistema de ensino em atender as necessidades específicas dessa faixa etária. Com isso, a formação e o número de professores são fatores determinantes para garantir um ambiente educacional adequado, a fim de que as crianças se sintam acolhidas, estimuladas e seguras para explorar e aprender. Por isso, é imprescindível investigar essas informações, para promover melhorias na educação infantil de Caetité.

Com base nos dados emitidos pela Secretaria Municipal de Educação, apresenta-se um quadro abaixo com as escolas e Unidades de Educação Infantil, que atendem o segmento creche e pré-escola, o número de professores e a formação profissional:

Quadro 07 - Formação das docentes que atuam na Rede Municipal de Educação de Caetité-Bahia na etapa da Educação Infantil

ESCOLA	NÚMERO DE DOCENTES	FORMAÇÃO		
		Pedagogia	Licenciatura	Não possui licenciatura
EM Antônio Carlos Magalhães	04	01	03	----
EM Bento Oliveira Ledo	02	02	----	----
EM Dr. Oscar Teixeira	01	01	----	----
EM Frei Henrique De Coimbra	02	01	----	01
EM José Ferreira Pinto	02	02	----	----
EM José Marques dos Santos	01	---	01	---
EM Manoel Soares da Cruz	01	---	01	
EM Mauricio Gumes	04	02	02	
EM Mons. Osvaldo Magalhães	04	02	01	01
EM Prof Almir Públio De Castro	01	01	---	---
EM Prof Manoel Teixeira Ladeia	02	02	---	---
EM Prof Waldir Cardozo	04	02	02	---
EM Therezinha Bonfim Da Silva	03	02	01	---
EM Luís Viana Filho	04	02	02	---
EM Prudêncio Rodrigues Sobrinho	03	02	01	---
UEI Daisy França Barreira De Alencar	09	01	06	02
UEI Maria Aparecida Santos Borges	03	01	02	---
UEI Pastor Severino Soares	12	05	03	04

Fonte: Secretaria Municipal de educação de Caetité (2023)

Diante disso, ao analisar o quadro acima, percebe-se uma diversidade de formações educacionais, evidenciando a complexidade e a multidisciplinaridade permitida para atender as demandas dessa fase crucial do desenvolvimento infantil. Todavia, é possível identificar, a

partir da observação, diferentes áreas de formação abrangendo licenciaturas em Pedagogia, Letras, Geografia, Matemática, História, Administração, entre outras.

Dessa forma, ressalta-se a importância da Formação em Pedagogia na Educação Infantil, afinal, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que estabelece, em seu artigo 62, que a formação de docentes para atuar na educação infantil deve ser realizada em cursos de licenciatura plena em Pedagogia ou em curso normal superior. Assim, a formação específica em Pedagogia é essencial, pois prepara os docentes para lidar com as peculiaridades do desenvolvimento infantil, abrangendo conhecimentos sobre psicologia da educação, didática, metodologia do ensino e outras áreas fundamentais para a prática educativa na primeira infância.

De acordo com Pimenta (2002), os saberes pedagógicos e a atividade docente são indissociáveis, e a formação em Pedagogia proporciona ao professor uma base teórica e prática robusta para atuar de maneira eficaz e sensível as necessidades das crianças. Contudo, a formação contínua, defendida por Gatti (2009), complementa essa base inicial, garantindo que os professores se mantenham atualizados e preparados para enfrentar novos desafios e incorporar novas metodologias e tecnologias ao seu trabalho.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006) estabelecem que o curso deve formar profissionais da educação, capazes de atuar na docência da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e na gestão de processos educativos em diversos espaços. Com isso, o curso de Pedagogia deve promover o desenvolvimento de competências relacionadas a compreensão do fenômeno educativo em suas diversas dimensões, bem como na aplicação de metodologias de ensino adequadas e na capacidade de reflexão crítica sobre a prática docente.

Somado a isso, a resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, também reforça a necessidade de formação específica para os professores da educação infantil e do ensino fundamental, destacando que a formação deve incluir tanto a base teórica quanto a prática pedagógica, com estágios supervisionados que permitam a vivência real do ambiente escolar e das práticas educativas.

Embora o quadro de docentes da rede municipal de Caetité revele uma significativa presença de professores com formação em Pedagogia, ainda há uma parcela de docentes que atua na educação infantil sem a licenciatura específica recomendada pela LDB. Isso aponta para a necessidade de investimentos contínuos na formação inicial e continuada desses profissionais, garantindo que todos os professores, que atuam com crianças na fase da educação infantil, possuam a formação adequada para oferecer um ensino de qualidade.

Sendo assim, investir na formação continuada dos professores é essencial para que eles possam se adaptar às novas demandas educacionais e sociais, promover práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino oferecido as crianças. Logo, a formação docente, entendida como um processo contínuo e permanente, será fundamental para o desenvolvimento de uma educação infantil de excelência, capaz de proporcionar um ambiente acolhedor, estimulante e seguro para as crianças.

6. HISTÓRIAS, VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO SEU PERCURSO FORMATIVO

Caetité, 20 de agosto de 2024

Prezadas Professoras,

Esta presente carta é dirigida as senhoras com profundo respeito e admiração pela nobre missão que executam: educar as crianças em suas fases mais preciosas de desenvolvimento. É com grande satisfação que este momento apresentará o capítulo que analisa as histórias, vivências e experiências das professoras de Educação Infantil em seus percursos formativos.

Sendo assim, as escritas de cartas presentes neste capítulo representam não apenas as experiências individuais das professoras que gentilmente compartilharam suas narrativas, mas ecoam as vozes de todas as educadoras que, diariamente, dedicam-se ao trabalho de educar as crianças em seus primeiros anos de vida. É por isso que esta carta é dirigida a todas as professoras que, com seu compromisso e dedicação, possam criar ambientes de aprendizagem mais envolventes e eficazes, para que cada criança receba uma educação adequada, inspiradora e transformadora.

Com isso, ao longo deste capítulo será explorado o rico conteúdo das experiências compartilhadas pelas professoras, destacando a singularidade de cada trajetória e suas vivências no contexto da Educação Infantil. Essas narrativas revelam os desafios enfrentados, os aprendizados adquiridos ao longo do caminho e ressaltam o papel fundamental das professoras como agentes que contribuem no processo de transformação da vida das crianças e suas famílias.

No entanto, além de ofertar um espaço para reflexão e celebração das trajetórias formativas individuais das professoras, este capítulo visa enriquecer o debate acadêmico em torno da formação de educadores na área do ensino infantil. Assim, ao contextualizar as experiências das professoras dentro de um panorama mais amplo da educação, busca-se inspirar novas abordagens e práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral das crianças e fortaleçam o papel das professoras como facilitadoras do aprendizado e do crescimento.

Desse modo, espera-se que este capítulo seja uma fonte de inspiração e aprendizado para todas as professoras que o lerem e, também, um tributo ao trabalho incansável e dedicado

de todas as educadoras que, com seu amor e compromisso, tornam o mundo um lugar melhor para as crianças.

Com profunda admiração e gratidão,

Marta Juvênia Navarro Caramelo

6.1 ENCONTRO COM AS EDUCADORAS: CONHEÇA AS PROFESSORAS QUE ENRIQUECERAM NOSSA PESQUISA

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58).

Nesse segmento, a citação de Paulo Freire (1991) propõe uma reflexão profunda sobre a natureza da formação docente. Freire (1991) argumenta que o processo de se tornar professor não é um evento isolado ou um momento específico, mas uma trajetória contínua e dinâmica. Segundo ele, a profissão docente não é uma condição inata ou predestinada; ao contrário, é construída ao longo do tempo, através da prática constante e da reflexão crítica sobre essa prática. Assim, a identidade de um educador é forjada na prática diária, na interação com os alunos e na adaptação das demandas e desafios da educação. Com isso, o desenvolvimento profissional de um professor ocorre em um ciclo contínuo de ação e reflexão, em que cada experiência de ensino contribui para a sua formação e sua evolução. Essa perspectiva reforça a importância de uma abordagem reflexiva e crítica na prática pedagógica, reconhecendo que o aprendizado e o crescimento profissional são processos em constante evolução.

Desse modo, a pesquisa contou com a colaboração de 13 (treze) profissionais dedicados a educação. Entre eles destacam-se 10 (dez) professoras que desempenham suas atividades na educação infantil, em duas Unidades de Educação Infantil da rede municipal de Caetité - Bahia. Além das professoras, participaram uma coordenadora e duas ex-secretárias de educação do município, sendo uma atuante no período de 2009 a 2016 e a outra de 2017 a 2020. Desde o início até a conclusão, todas as ações da pesquisa foram desenvolvidas em conjunto com esses profissionais, cujas experiências e comprometimentos enriqueceram significativamente esse estudo.

Assim, ao tornar-se professora muitos desafios são enfrentados ao longo de cada trajetória vivida, o que se pode perceber no decorrer das apresentações das participantes. Posto isso, este é o momento de conhecer a primeira colaboradora

Meu nome é Margarida, tenho 43 anos e atuo há 20 anos na educação infantil no município de Caetité, localizado na Bahia. Sou formada em magistério desde 1998, licenciada em geografia desde 2009 e possuo especialização em gestão ambiental desde 2011, além de Ensino de Geografia desde 2017. Em 2002, fui aprovada no concurso público para atuar na educação infantil no município de Caetité, Bahia.

Diante disso, sua formação é ampla e diversificada: ela é graduada em Magistério desde 1998, o que representa a base de sua atuação pedagógica. A graduação em Geografia, obtida em 2009, e a especialização em Gestão Ambiental, concluída em 2011, refletem uma busca contínua por conhecimento e uma preocupação com uma abordagem educacional que integra diferentes áreas do saber. A especialização em Ensino de Geografia desde 2017 evidencia sua dedicação à melhoria contínua de suas práticas pedagógicas. Já a aprovação no concurso público em 2002, para atuar na educação infantil, marca o início formal de sua trajetória no município de Caetité, consolidando seu papel na formação das novas gerações. A combinação de experiência prática e formação acadêmica de Margarida enriquece sua prática profissional e demonstra um compromisso profundo com a educação e com a promoção de uma aprendizagem significativa para seus alunos.

Em suma, a trajetória de Margarida exemplifica a dedicação e a contínua evolução de um profissional da educação, destacando a importância da formação contínua e do engajamento com múltiplas dimensões do conhecimento para a prática docente eficaz. Somado a isso, em seguida virá a próxima entrevistada

Amor perfeito: sou professora da rede municipal, iniciei na docência no ano de 2011, após ser aprovada em concurso público para a Educação Infantil no ano de 2010. De lá para cá, tenho participado de várias formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação, que agregaram conhecimentos e experiências significativas a minha prática profissional, e também a minha identidade enquanto pessoa, pois os temas abordados sempre trouxeram reflexões sobre nossos valores, crenças, sentimentos e emoções, enfim, nosso modo de ser e estar no mundo.

Nessa vertente, a apresentação de Amor Perfeito destaca uma trajetória de crescimento e aprimoramento contínuo na carreira docente. Iniciando sua jornada na educação infantil em 2011, após ser aprovada em concurso público no ano anterior, Amor Perfeito reflete um compromisso com a prática educativa que transcende a simples atuação em sala de aula.

Ademais, a sua participação em diversas formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação é um aspecto central de sua trajetória. Essas experiências formativas ampliaram seus conhecimentos e habilidades profissionais e proporcionaram uma profunda

reflexão pessoal. Amor Perfeito ainda descreve como os temas abordados nas formações influenciaram sua compreensão sobre valores, crenças e emoções, ressaltando o impacto das experiências educativas na prática docente e na construção de sua identidade como pessoa.

Esse processo de formação contínua é fundamental para o desenvolvimento profissional e pessoal, permitindo que a prática pedagógica de Amor Perfeito seja enriquecida por uma visão mais ampla e reflexiva do seu papel educacional. A dedicação à reflexão sobre o modo de ser e estar no mundo demonstra uma abordagem comprometida e consciente com a educação, alinhada com os princípios de uma prática pedagógica crítica e transformadora.

Assim, a próxima colaboradora é Girassol, professora licenciada em Pedagogia pela UNEB, Campus XII, em Guanambi. Ela é pós-graduada em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade Cidade de Guanhanes – Minas Gerais. Trabalha no município de Caetité desde fevereiro de 1999. No ano de 2008 ingressou na Educação Infantil na U.E.I. Pastor Severino Soares, onde leciona até os dias atuais.

Dessa maneira, a apresentação de Girassol destaca sua formação acadêmica e experiência profissional de maneira clara e informativa. Sua trajetória no município de Caetité, iniciada em 1999, revela um compromisso duradouro com a educação local. Desde 2008, ela tem se dedicado a Educação Infantil na U.E.I. Pastor Severino Soares, o que demonstra foco em sua área de atuação. Girassol representa a essência do educador comprometido, cujo percurso profissional reflete um profundo engajamento com a educação inclusiva e a formação infantil. Seu nome, remetendo à flor que segue o sol, pode simbolizar sua busca contínua por conhecimento e desenvolvimento, assim como seu papel em guiar e inspirar as crianças sob sua tutela.

Ademais, sua escolha pela Educação Especial Inclusiva em sua pós-graduação sugere um olhar atento às necessidades de cada aluno, garantindo que todos tenham a oportunidade de aprender e crescer em um ambiente acolhedor e adaptado para as suas particularidades. Essa especialização contribui para promover a equidade na educação, conforme discutido por autores como Mantoan (2003), que defende a importância de práticas inclusivas no ambiente escolar para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Além disso, sua longa trajetória no município de Caetité, especialmente na mesma instituição desde 2008, indica estabilidade, dedicação contínua e uma profunda compreensão da comunidade e de suas necessidades educacionais. Desse modo, a presença constante de Girassol na U.E.I. Pastor Severino Soares contribui para criar um ambiente de aprendizagem seguro e familiar para as crianças, o que é fundamental para o desenvolvimento saudável e

integral na primeira infância, como apontado por Vygotsky (1984) em seus estudos sobre a importância do ambiente social no desenvolvimento cognitivo.

Somado a isso, autores como Vygotsky (1984) e Mantoan (2003) são fundamentais para entender a relevância do trabalho de Girassol. Vygotsky (1984) enfatiza a importância do ambiente e da interação social no desenvolvimento cognitivo das crianças, reforçando a ideia de que professores experientes e comprometidos, como Girassol, são essenciais para criar um espaço de aprendizado propício. Mantoan (2003), por sua vez, destaca a necessidade de práticas inclusivas na educação, defendendo que a inclusão não é apenas um direito, mas uma condição indispensável para a construção de uma sociedade mais justa.

Nessa perspectiva, a próxima colaboradora a ser apresentada é Rosinha, que possui Licenciatura em História pela Universidade do Estado da Bahia (1996) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2020). Tem especialização em História Social do Brasil e em Gestão Educacional. É professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia e docente da educação básica - CETEP/SEC/BA. Atuou como coordenadora de colegiado do curso História/UNEB/VI; como Gestora Municipal de Educação em Caetité (2009-2016); na coordenação pedagógica do programa Universidade para Todos - UPT/UNEB (2018, 2022, 2023); como Articuladora da Área de Ciências Humanas - CETEP/SEC/BA. É pesquisadora das Universidades estaduais UNEB e UESB; foi membro do Conselho e do Fórum Municipal de Educação de Caetité. Atualmente é membro do Conselho Municipal da Promoção da Igualdade Racial, do Fórum Estadual de Educação Escolar Quilombola/BA, do Comitê Baiano de Educação Integral e do Conselho das Associações das Comunidades Quilombolas de Caetité. Preside a comissão departamental de Validação de Cotas da Universidade do Estado da Bahia.

A trajetória de Rosinha é marcada por uma dedicação a educação e a promoção da igualdade racial e social. Sua formação em História e Educação, aliada às suas especializações em História Social do Brasil e Gestão Educacional, fornece uma base sólida para sua atuação multifacetada na academia e na educação básica. Ela desempenha um papel essencial como professora assistente na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e como docente da educação básica no CETEP/SEC/BA, onde sua experiência e conhecimento contribuem significativamente para a formação de novos profissionais e para a educação de jovens. Sua atuação como coordenadora de colegiado, gestora municipal de educação e articuladora de Ciências Humanas destaca seu compromisso com a melhoria do sistema educacional da cidade e território.

Somado a isso, a participação ativa em diversas frentes educacionais e sociais se alinha com as ideias de Paulo Freire (2005), que enfatiza a educação como um ato político e transformador. Freire (2005) argumenta que o educador deve ser um agente de mudança, capaz de reconhecer e atuar sobre as desigualdades sociais. Rosinha exemplifica essa abordagem ao ocupar cargos que lhe permitem influenciar políticas educacionais e promover a inclusão e a igualdade. Sua atuação no Conselho Municipal da Promoção da Igualdade Racial e no Fórum Estadual de Educação Escolar Quilombola é particularmente relevante. Segundo Bell Hooks (1994) a educação deve ser um espaço de liberdade e emancipação, especialmente para grupos historicamente marginalizados. Logo, ao trabalhar diretamente com questões de igualdade racial e educação quilombola, contribui-se para a criação de um ambiente educacional mais justo e inclusivo.

Além disso, ela está envolvida na pesquisa acadêmica, colaborando com as Universidades Estaduais UNEB e UESB, o que reflete seu contínuo esforço em aprofundar o conhecimento e melhorar as práticas educacionais. Sua participação em conselhos e comitês, como o Conselho das Associações das Comunidades Quilombolas de Caetité e o Comitê Baiano de Educação Integral, reforça sua dedicação com a promoção de uma educação integral e inclusiva.

Desse modo, Rosinha é um exemplo inspirador de educadora comprometida com a transformação social através da educação. Sua vasta experiência e atuação em diferentes áreas da educação mostram compromisso com a justiça social e a igualdade racial, alinhando-se com os princípios de educadores como Paulo Freire (2005) e Bell Hooks (1994). Sua contribuição para a comunidade de Caetité e para o estado da Bahia é inestimável e sua influência positiva será sentida por muitas gerações.

Desse modo, a próxima apresentação é de Bromélia, que se formou em magistério no ano de 1999 e, desde lá, atua como professora da educação infantil e anos iniciais. Sua trajetória já soma mais de 23 anos e tem sido marcada por uma paixão inabalável pela educação. É graduanda em licenciatura de matemática e realiza formações continuadas, oferecidas pela rede municipal. Além disso, ela diz ainda, com muita satisfação, que escreve essa carta para compartilhar um pouco sobre sua jornada no campo educacional.

Sendo assim, Bromélia é uma educadora com mais de 23 anos de experiência na educação infantil e nos anos iniciais. Formada em magistério desde 1999, ela sempre demonstrou uma paixão inabalável pela educação. Recentemente, decidiu aprofundar seus conhecimentos ao cursar uma licenciatura em matemática, mostra sua disposição para expandir seus conhecimentos e habilidades, o que, sem dúvida, enriquece sua prática pedagógica, além

de participar de formações continuadas, oferecidas pela rede municipal. É uma educadora, cuja paixão e dedicação são evidentes. Sua busca por constante aprimoramento reflete os princípios de aprendizado contínuo e desenvolvimento profissional.

Em continuidade, apresenta-se Violeta, concursada da rede municipal de ensino de Caetité,

Fui admitida em 2002, prestei concurso para os anos iniciais do ensino fundamental, passei por algumas escolas isoladas na zona rural com classes multisseriadas e em 2006 fui removida para a escola Monsenhor Osvaldo Magalhães, na Comunidade da Cachoeirinha, lá lecionei a primeira série básica, no ano de 2009 e posteriormente assumi a turma de educação infantil e continuo até os dias atuais.

Com isso, a experiência inicial de Violeta em escolas isoladas na zona rural, trabalhando com classes multisseriadas, demonstra sua adaptabilidade e resiliência frente aos desafios do ensino em contextos diversificados. Sua remoção para a escola Monsenhor Osvaldo Magalhães, na Comunidade da Cachoeirinha, em 2006, marcou uma nova fase em sua carreira. Ao lecionar a primeira série básica e, posteriormente, assumir a turma de educação infantil, Violeta mostrou uma versatilidade e um profundo compromisso com o desenvolvimento das crianças em suas primeiras etapas de aprendizado.

Nessa vertente, o trabalho de Violeta pode ser embasado pelos estudos de Dermeval Saviani (2008), um renomado educador brasileiro, que enfatiza a importância da formação e atuação dos professores na construção de uma educação de qualidade. Saviani (2008) destaca que a educação deve ser entendida como um processo de mediação entre o conhecimento acumulado e os alunos, papel que Violeta desempenha com responsabilidade ao longo de sua trajetória profissional. Saviani (2008) também discute a relevância das políticas educacionais que garantem a formação continuada dos professores e a valorização do magistério, aspectos que se refletem na trajetória de Violeta. Assim, sua capacidade de transitar entre diferentes contextos educacionais e sua dedicação ao ensino infantil são exemplos práticos da aplicação das teorias de Saviani sobre a formação integral dos educadores.

Somado a isso, a próxima colaboradora é Azaleia, que possui formação inicial em Magistério, Licenciatura em Geografia (Departamento de Ciências Humanas – DCH, da Universidade do Estado da Bahia, Campus VI – Caetité) concluído em 2002, Pós-Graduação em Metodologia do ensino de História e Geografia (Facinter - Faculdade Internacional de Curitiba), concluído no ano de 2008. “No ano de 2002, ingressei na rede pública municipal de

Caetité, como docente do ensino fundamental I, em 2007 fui alocada para a U.E.I Pastor Severino Soares, que há 15 anos atuo na Educação infantil até os dias atuais”, informa Azaleia.

Desde o início de sua carreira, em 2002, Azaleia tem demonstrado compromisso com a educação. A mudança para a educação infantil em 2007 foi uma transição significativa que evidenciou sua versatilidade e sua capacidade de adaptar-se a diferentes contextos educacionais. Sua abordagem pedagógica, fundamentada em sua formação e experiência, tem contribuído para o desenvolvimento integral de seus alunos, preparando-os para os desafios futuros.

Sendo assim, a trajetória de Azaleia pode ser compreendida semelhantemente as ideias de Anísio Teixeira (2007), um dos principais educadores brasileiros. Ele defendia uma educação pública de qualidade e acessível para todos, destacando a importância de professores bem formados e comprometidos com a educação integral dos alunos. Azaleia exemplifica esses princípios ao buscar constantemente aprimorar suas habilidades pedagógicas, através de formações contínuas.

Além disso, Teixeira (2007) também enfatizava a importância de uma educação que valorizasse o desenvolvimento integral da criança, considerando aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Azaleia, ao longo de seus 15 anos na U.E.I Pastor Severino Soares, tem trabalhado para oferecer uma educação que vai além do conteúdo acadêmico, promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

Dando sequência, a próxima entrevistada foi Camélia, que possui formação em Magistério pelo IEAT, graduação em Pedagogia pela INET, pós-graduação em Educação Infantil e anos iniciais pela AVENI.

Ingressei na rede pública de ensino de Caetité através do concurso em 13/02/1995 em uma escola rural com turma multisseriadas, em 1999 fui relocada para Escola Pastor Severino Soares, onde até hoje me encontro sendo professora da Educação Infantil de crianças entre 4 a 5 anos de idade.

Camélia é uma educadora cuja carreira é marcada por dedicação a educação infantil. Sua formação em Magistério pelo IEAT, seguida da graduação em Pedagogia pela INET e pós-graduação em Educação Infantil e anos iniciais pela AVENI, evidencia seu compromisso contínuo com o aprimoramento de suas práticas pedagógicas e com a excelência na educação das crianças. Ingressando na rede pública de ensino de Caetité em 1995, iniciou sua jornada em uma escola rural, enfrentando os desafios das turmas multisseriadas. Essa experiência inicial, em um ambiente rural com recursos limitados, demonstrou sua resiliência e adaptabilidade. Em 1999, ao ser relocada para a Escola Pastor Severino Soares, Camélia encontrou um novo espaço

para aplicar e expandir suas habilidades, dedicando-se, desde então, à educação de crianças entre 4 e 5 anos.

Desse modo, a trajetória de Camélia pode ser enriquecida pelas ideias de Paulo Freire (1987), um dos maiores educadores brasileiros, que defendia uma educação libertadora e humanizadora. Ele enfatizava a importância do diálogo e do respeito mútuo entre educadores e educandos, princípios que Camélia claramente incorpora em sua prática diária. Sua dedicação à formação continuada e à adaptação das necessidades de seus alunos, refletem a pedagogia crítica de Freire (1987), que busca empoderar os alunos e promover um aprendizado significativo.

Nessa vertente, apresenta-se Alamanda, formada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus XII* e trabalha na Educação Infantil desde 18 de março de 2002.

Fui admitida mediante aprovação em concurso público para trabalhar na Creche Casulo Miosótis, no turno vespertino, com as crianças de 5 anos. Lá fiquei por 6 anos. Afastei para prestar serviços ao Núcleo de Contação de História da Casa Anísio Teixeira e depois para fazer o Mestrado na UESB. Em 2014, retornei à docência e pedi remoção para a Unidade de Educação Infantil Daisy França Barreira de Alencar e trabalhei com turmas de crianças de 4 e 5 anos. Em 2017, fui contratada pelo Reda e assumi como professora substituta na UNEB, *Campus de Guanambi*.

Contudo, Alamanda iniciou sua jornada na educação infantil em 2002, sendo admitida por concurso público para a Creche Casulo Miosótis. Após seis anos, sua atuação no Núcleo de Contação de História da Casa Anísio Teixeira ampliou sua experiência, permitindo-lhe explorar novas formas de engajamento e aprendizagem, através da narrativa e da contação de histórias. Seu afastamento para realizar o mestrado na UESB é um reflexo de seu compromisso com a formação continuada e a busca por novas metodologias de ensino. Em 2014, ao retornar à docência na Unidade de Educação Infantil Daisy França Barreira de Alencar, aplicou suas novas aprendizagens ao trabalhar com turmas de crianças de 4 e 5 anos, enriquecendo sua prática pedagógica. Em 2017 assumiu como professora substituta na UNEB, *Campus de Guanambi*, contratada pelo Reda. Essa etapa de sua carreira mostra sua capacidade intelectual e sua versatilidade, aplicando suas habilidades pedagógicas em um ambiente de ensino superior.

Nesse sentido, a trajetória de Alamanda pode ser compreendida através das ideias de Lev Vygotsky (2000), renomado estudioso da psicologia educacional, que em seus estudos enfatizava a importância do ambiente social e das interações na aprendizagem das crianças. A experiência da professora na Creche Casulo Miosótis, onde trabalhou diretamente com crianças

em suas fases iniciais de desenvolvimento, reflete a aplicação prática das teorias de Vygotsky sobre a importância do contexto social e da mediação no processo educativo.

Além disso, Vygotsky (2000) destacava a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é o espaço entre o que a criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com ajuda do adulto. Alamanda, ao atuar no Núcleo de Contação de História da Casa Anísio Teixeira e depois retornar à docência, exemplifica a aplicação dessas ideias, ao promover atividades que estimulam a imaginação e a aprendizagem colaborativa nas crianças.

Diante desses preceitos, a próxima apresentação é de Dália, educadora cuja trajetória reflete o compromisso com a formação acadêmica e a prática educacional. Sua formação começou com o curso de Magistério, no Instituto de Educação Anísio Teixeira (IEAT), onde adquiriu as bases necessárias para sua carreira docente. Posteriormente, ela aprofundou seus conhecimentos com uma Licenciatura em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o que lhe proporcionou uma compreensão ampla e crítica dos processos históricos e sociais. A sua apresentação pode ser analisada de acordo aos ideais de Anísio Teixeira (2007), educador brasileiro que defendia a educação como um meio de emancipação social. O referido autor acreditava que a educação deve ser integral, formando cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. A trajetória acadêmica de Dália, com especializações em Formação Socioeconômica do Brasil e Gestão Educacional alinha-se com essa visão, demonstrando seu compromisso com uma educação que não apenas transmite conhecimentos, mas forma indivíduos capazes de atuar ativamente na transformação social. Sua formação diversificada e suas especializações indicam um desejo contínuo de aprimoramento e uma capacidade de adaptação as exigências do contexto educacional contemporâneo. Assim como a flor dália, que encanta pela sua diversidade e beleza, a educadora Dália destaca-se por seu compromisso e dedicação.

Nessa ótica, a próxima colaboradora é Orquídea, professora de Educação Infantil há 20 anos, se formou em magistério no ano de 2001, passou no concurso público em março de 2002 e concluiu a licenciatura em Geografia em 2009.

Somado a isso, Orquídea iniciou sua formação em magistério, concluída em 2001, o que lhe forneceu as bases necessárias para ingressar na carreira docente. Em março de 2002 assumiu um cargo público como efetiva, na educação infantil, em que vem exercendo a docência. Sua decisão de concluir uma licenciatura em Geografia em 2009 demonstra seu desejo de ampliar seu horizonte educacional. Assim, a orquídea é uma flor conhecida por sua beleza exótica e resistente, florescendo em diversas condições ambientais. Da mesma forma, a professora Orquídea se destaca por sua habilidade de trabalhar em diferentes contextos educacionais.

Semelhantemente a flor, que exige cuidado e atenção para revelar todo o seu potencial, a sua trajetória reflete uma dedicação constante e compromisso com sua formação.

Dessa maneira, destaca-se a colaboradora Magnólia. Quando começou sua carreira na rede municipal em 2011, sua única formação era o Normal Médio. No entanto, ela já estava buscando se qualificar, graduando-se em Letras Vernáculas. No contexto das políticas educacionais a graduação passou a ser uma necessidade por possibilitar uma valorização econômica. É uma educadora dedicada, cuja trajetória na educação é marcada por um constante desejo de aprimoramento e inovação. Assim como a flor magnólia, que simboliza beleza e perseverança, a professora representa um pilar de dedicação e busca pelo aprimoramento profissional.

Por fim, mostra-se Petúnia, Mestre do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) *Campus VI*, Caetité/BA. Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental, pela Universidade do Estado da Bahia - Guanambi/BA. Especialista em Coordenação Pedagógica, pela Universidade Federal da Bahia, UFBA. Graduada em Português/ Inglês e Literaturas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité (1997). Membro do Grupo de Pesquisa Cultura, Sociedade e Linguagem, vinculado a Universidade do Estado da Bahia - UNEB/*Campus VI* - Caetité. É Professora da Rede Municipal de Ensino de Caetité, desde 1995. Lecionou na Rede Privada, no Colégio Mundo Colorido e no Centro Integral de Ensino de Caetité. Assumiu a Gerência de Coordenação Pedagógica - Secretaria Municipal de Educação de Caetité/BA, de 2009 a 2013. No ano de 2010 atuou no Conselho Municipal de Educação - Caetité, como membro representante da Secretaria de Educação, sendo eleita Presidente do CME-Caetité (2011 a 2014). Em 2014 iniciou os trabalhos na Secretaria Municipal de Educação de Caetité, como Diretora de Apoio a Educação Básica. Posteriormente exerceu o cargo de Dirigente Municipal de Educação de Caetité, no período de 2017 a 2020. Esteve como representante no Fórum Municipal de Educação de Caetité de 2017 a 2020. É membro do Comitê Baiano de Educação Integral Integrada e do Observatório Nacional de Educação Integral. Assumiu a Diretoria do Território de Identidade Sertão Produtivo - NTE 13, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, compondo o quadro da Diretoria Ampliada da UNDIME/BA, de abril de 2019 a julho de 2021. (<http://lattes.cnpq.br/8368755541131061>).

Assim sendo, Petúnia, uma educadora cuja trajetória é marcada pelo compromisso com a sua formação, possui um extenso currículo que reflete sua dedicação. Sua formação é robusta e sua atuação profissional é vasta, sendo professora da Rede Municipal de Ensino de Caetité, desde 1995, e tendo lecionado na Rede Privada, no Colégio Mundo Colorido e no Centro

Integral de Ensino de Caetité. Na condição de gestora contribuiu com outros espaços que extrapolou a Secretaria Municipal de Educação de Caetité.

Somado a isso, a sua trajetória pode ser embasada pelas ideias de Paulo Freire (2014) em "Pedagogia da Autonomia", ao enfatizar a importância da formação continuada e do compromisso dos educadores com a transformação social. Freire (2014) defende que a prática educativa deve ser um ato de amor e coragem, algo que a professora claramente incorpora em sua carreira. Sua participação em diversas iniciativas e políticas educacionais, como a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) e do Plano Municipal de Educação (PME), reflete a abordagem freireana de educação como um processo emancipatório.

Ainda nesse segmento, a flor petúnia, conhecida por sua diversidade e capacidade de florescer em várias condições, simboliza a versatilidade e a adaptabilidade. Da mesma forma, Petúnia, a professora, demonstra compromisso em sua carreira, enfrentando diversos desafios e desempenhando diversos papéis no sistema educacional local. Semelhantemente a flor, que embeleza e enriquece qualquer jardim, Petúnia enriquece a comunidade educacional com sua dedicação, conhecimento e visão.

Contudo, ela é um exemplo inspirador de educadora, cuja trajetória é marcada por um compromisso com a educação e a formação continuada. Sua atuação em diversas frentes educacionais e seu envolvimento na implantação de políticas, destacam sua capacidade de liderança e sua paixão pela transformação social, através da educação inspirada pelos princípios de Paulo Freire.

6.2 CORRESPONDÊNCIAS EDUCATIVAS: RELATOS E REFLEXÕES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAETITÉ, BAHIA

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 1996, p. 76).

Nesse sentido, Pimenta (1996) destaca a importância da subjetividade e da individualidade na construção da identidade docente. Ela argumenta que a atividade docente não é apenas uma prática profissional, mas uma extensão dos valores, das experiências e da visão de mundo de cada professor. Cada docente, ao se situar no mundo e ao interagir com suas próprias vivências, angústias e aspirações, confere um significado único ao seu papel. Além disso, essa construção identitária é influenciada pelas relações estabelecidas com outros

professores, sejam elas dentro do ambiente escolar, em sindicatos ou em outros grupos de convivência. Essas interações e trocas de experiências são fundamentais para o desenvolvimento profissional e pessoal, contribuindo para a formação de uma rede de apoio e de saberes compartilhados, que enriquece a prática educativa e fortalece o sentido de ser professor.

De acordo com Nóvoa (1992), a formação continuada é fundamental para que os professores possam refletir sobre suas práticas e desenvolver novas competências pedagógicas. Assim, pode-se observar no trecho da carta de Margarida que a formação continuada é uma fonte de potencialidade,

Quero compartilhar com você algo que tem contribuído significativamente para o aprimoramento do trabalho docente em nosso município, Caetité. O Núcleo Educacional de Avaliação e Formação (NEAF) tem sido uma fonte de potencialidades de formação docente. As formações mensais fornecidas pelo NEAF são enriquecedoras, contribuindo de forma inquestionável para o meu desenvolvimento profissional. Acredito que, através do compartilhamento de experiências e conhecimentos, podemos fortalecer ainda mais a educação. (Margarida, 2024).

Dessa maneira, em sua escrita, ela enfatiza a importância da formação continuada em sua trajetória de 23 anos na educação, menciona com entusiasmo sua participação em cursos diversos e as formações mensais oferecidas pelo Núcleo Educacional de Avaliação e Formação (NEAF). Margarida ainda afirma que essas formações são "enriquecedoras" e contribuíram significativamente para seu desenvolvimento profissional, demonstrando um compromisso contínuo com a aprendizagem e a evolução na área.

Nessa perspectiva, a professora Orquídea traz em sua narrativa o percurso de sua formação continuada,

Nos últimos 10 anos participei de diversas formações continuadas no intuito de buscar um melhor aperfeiçoamento da minha prática enquanto professora e antes de tudo para consolidar e fortalecer minha identidade como professora de Educação Infantil. A formação transcorrida neste ano, possibilitou uma nova visão da rotina escolar, favorecendo mais os direitos de aprendizagens das crianças, com a abordagem dos campos de experiências e a pedagogia de contextos.

Digo que estar em constante aperfeiçoamento não é tarefa fácil, diante da exaustiva carga horária docente e dos trabalhos extraclasse, por isso estuda-se muito aquém do que se devia, mas acredito que qualquer esforço em se manter atualizado reflete na melhoria das vivências e experiências proporcionadas às nossas crianças. (Orquídea, 2023).

Esses relatos ilustram o compromisso da professora com a formação continuada e a melhoria de sua prática pedagógica, bem como os desafios enfrentados e o impacto das formações continuadas em sua visão sobre a educação infantil.

Segundo Gatti (2009) a formação docente tende a ser um processo contínuo, que articula teoria e prática. A autora explana que a formação docente deve ser concebida como um processo contínuo e dinâmico, na qual a articulação entre teoria e prática é essencial. Esse processo contínuo de formação possibilita aos professores uma constante atualização e aprimoramento de suas competências, garantindo uma educação de qualidade que responda as demandas e desafios contemporâneos. Dessa maneira, a formação contínua também promove um espaço de troca e diálogo entre os profissionais, além de poder compartilhar experiências, dilemas e soluções, enriquecendo mutuamente suas práticas pedagógicas.

Portanto, a formação docente é uma jornada de aprendizado permanente, que se renova a cada dia no encontro entre teoria e prática, contribuindo para a construção de uma educação mais reflexiva, crítica e transformadora.

Desse modo, a autora da carta destaca, de maneira enfática, a importância da formação continuada para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de sua prática pedagógica ao longo de 20 anos de experiência na Educação Infantil. Além de mencionar várias formações relevantes que contribuíram significativamente para seu crescimento profissional:

Formação continuada para profissionais da Educação Infantil promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Caetité em 2010. Formação Proinfância fornecida pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia em parceria com o MEC e com a Secretaria Municipal de Educação de Caetité em 2013. Formação Proinfância em Caetité, desenvolvida pela Coordenação Pedagógica de Caetité em 2014. Pós-graduação em Coordenação Pedagógica pela UFBA em 2016. Formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC em 2018. Formação da BNCC em Caetité em 2019. Formação continuada municipal em 2022. (Orquídea, 2023).

Com isso, a professora enfatiza que essas formações foram essenciais para momentos de estudo, reflexão e melhoria da prática docente, construção de projetos pedagógicos mais alinhados a realidade local e fortalecimento da parceria entre família e escola para melhor atendimento as crianças.

Nessa vertente, a professora Girassol apresenta uma vasta trajetória de espaços formativos que participou ao longo da sua carreira e avalia positivamente a atuação da Secretaria Municipal de Educação

Discussões e reivindicações sobre a formação dos profissionais da educação infantil, alguns cursos foram oferecidos pela secretaria de educação do município e contribuíram para enriquecer minha atuação enquanto professora desse segmento.

1º seminário Temático, no período de 18/04 a 19/12/2009.

1ª Formação Continuada Municipal de Educação, no período de 24 de março a 24 de novembro de 2012.

Formação continuada Proinfância/Bahia, no período de fevereiro a dezembro de 2014.

Curso de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no ano de 2018.

Formação continuada “As dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular”, no período de 16/03 a 14/12/2019.

Grupo de Estudo e Aprendizagens da Educação Infantil – Programa de (RE) Elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos, no período de maio a novembro de 2020.

Formação Continuada da Educação Infantil-Núcleo Educacional de Avaliação e Formação de Caetité-NEAF-2022 em andamento. (Girassol, 2023)

Ademais, Girassol descreve a formação continuada como um elemento importante em sua carreira docente. Os cursos mencionados, oferecidos pela Secretaria de Educação do Município de Caetité, desempenharam um papel significativo na melhoria de sua prática pedagógica. Este compromisso institucional com a formação continuada reflete uma abordagem positiva para a capacitação de professores, essencial para a evolução da qualidade do ensino infantil.

Sendo assim, o leque diversificado de programas, desde seminários temáticos até formações específicas como o PNAIC e o Proinfância, aborda múltiplas dimensões da educação infantil. Essas iniciativas não apenas fornecem conhecimento teórico, mas práticas e competências aplicáveis no dia a dia da sala de aula. Logo, a participação contínua em formações ao longo dos anos demonstra o compromisso de Girassol com seu desenvolvimento profissional e a busca por excelência na educação infantil.

Somado a isso, a pesquisa sobre formação continuada de professores destaca a importância de programas regulares e variados para o desenvolvimento profissional docente. Segundo Gatti e Barreto (2009), a formação continuada é essencial para a atualização dos professores, permitindo que eles adquiram novas competências e conhecimentos necessários para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos.

Todavia, Girassol exemplifica essas constatações, evidenciando como os cursos contribuíram para sua prática educativa. Sua participação em programas diversos, como o PNAIC e a formação sobre as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), demonstram o impacto positivo que a formação continuada pode ter no enriquecimento das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Azaleia em sua carta escreve

Participei de alguns cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do Município e outro que busquei para aperfeiçoamento, contribuíram significativamente para aprimorar a minha prática pedagógica para melhor atuar na educação infantil. Os cursos que tive a oportunidade de participar foram: Formação Continuada para Profissionais da Educação Infantil- 24/03/ 2012 a 24/11/ 2012; I Seminário de Educação Especial e Inclusiva: Saberes e Práticas Pedagógicas - 05/07/2019 a 07/11/2019; As dez competências gerais da Base Nacional Comum -16/03/2019 a 14 /12/ 2019; Formação Continuada para Profissionais da Educação Infantil -12/02/ 2020 a 04/12/ 2020; Grupo de Estudo Aprendizagem da Educação Infantil- Programa de (RE)Elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos- Maio a novembro de 2020; Curso (Online) de aperfeiçoamento de Práticas Pedagógicas para Educação Infantil -16/10/2015 a 16/02/2016. Formação Continuada da Educação Infantil-Núcleo Educacional de Avaliação e Formação de Caetité-NEAF. – 2022.

Nesse segmento, Azaleia narra como a participação em diversos cursos de formação continuada, tanto oferecidos pela Secretaria de Educação do Município quanto buscados por iniciativa própria, contribuíram para o aprimoramento de sua prática pedagógica. Este apoio institucional e a busca proativa por aperfeiçoamento refletem uma abordagem integrada e comprometida com a melhoria da educação infantil. Assim, a variedade dos programas mencionados, desde formações específicas, como o Seminário de Educação Especial e Inclusiva até cursos online de aperfeiçoamento, abrange múltiplas dimensões da prática docente. Estes cursos fornecem ferramentas teóricas e práticas que enriquecem a atuação dos professores na sala de aula, conforme descrito por Azaleia.

Paralelamente, os estudos de Imbernón (2010) também reforçam a ideia de que a formação continuada é fundamental para a melhoria das práticas pedagógicas, pois promove um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Já Tardif (2014) acrescenta que a formação continuada deve ser vista como um processo permanente e integrado a prática docente, favorecendo a adaptação de novas demandas educacionais e tecnológicas.

Além disso, é possível, numa análise mais criteriosa, identificar temas principais em sua narrativa, como a relevância dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação Municipal e sua importância para o apoio institucional na formação continuada dos professores; a diversidade de Programas de Formação, devido à variedade de cursos e programas mencionados, cada um focando em aspectos específicos da educação infantil; o impacto na prática docente com o enriquecimento e aprimoramento das práticas pedagógicas, através das formações e ainda a

constância e atualização com a participação regular em cursos ao longo dos anos, mostram um compromisso contínuo com o desenvolvimento profissional.

Dessa maneira, a narrativa de Violeta sobre sua trajetória formativa é motivadora, logo, ao se fazer a leitura percebe-se como a professora fala com carinho desse processo formativo.

Em 2018 participei da formação continuada, o PNAIC – Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa da pré – escola, tinha como fundamentos o letramento, os direitos de aprendizagem, a leitura, a escrita e a matemática, usávamos como material de estudo os cadernos produzidos pela Universidade Federal de Minas Gerais, esta formação trouxe impactos positivos para a minha prática, passei a proporcionar às crianças oportunidades de manusearem livros de literatura infantil, de apreciarem a leitura deleite, dramatizarem enredos, de leitura de imagens, de reconto de histórias, de escrita espontânea, da participação em jogos e vivência permeada de uma maior ludicidade e criatividade, a partir da organização do planejamento em forma de sequências didáticas, o que facilitou o manejo da lista de conteúdos e viabilidade de execução dos projetos que eram encaminhados pela Secretaria de Educação, por intermédio da coordenação pedagógica. No ano de 2019 me inscrevi nos Seminários de formação continuada competências gerais da BNCC, foi um tempo muito auspicioso, os formadores traziam temas relevantes para a nossa realidade, instigavam uma postura mais reflexiva e enfatizavam a leitura e o estudo como elementos de transformação da prática docente, especificamente quando colocaram como produto desta formação a elaboração e execução de um projeto nos forçou a sair da nossa zona de conforto e a procurar novas estratégias e expectativas em relação a nossa vida como educador, foi um momento de revigoramento. (Violeta, 2023).

Este trecho detalha a experiência de formação continuada da professora com o PNAIC e os Seminários de Formação Continuada sobre as competências gerais da BNCC. A participação nesses programas de formação teve impacto em sua prática pedagógica, especialmente em relação ao letramento, aos direitos de aprendizagem, a leitura, a escrita e a matemática. Somado a isso, a formação do PNAIC, focada na alfabetização na idade certa, proporcionou a professora novas estratégias para trabalhar com crianças em idade pré-escolar, utilizando materiais específicos como os cadernos da Universidade Federal de Minas Gerais.

Isso se alinha com o que Gatti e Barreto (2009) destacam sobre a importância da formação continuada que não apenas atualiza, mas transforma as práticas pedagógicas, oferecendo novas perspectivas, abordagens didáticas e um impacto na Prática Pedagógica. Isso se dá porque a formação repercutiu positivamente na prática da professora, ao permitir que ela oferecesse para as crianças oportunidades mais lúdicas e criativas, como o manuseio de livros, dramatização de enredos e leitura de imagens. Essas atividades são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças e refletem o que Imbernón (2010) discute sobre a formação continuada como um processo que promove a adaptação as novas demandas

educacionais e a melhoria constante das práticas pedagógicas. E, ainda, os Seminários sobre as Competências Gerais da BNCC trouxeram um tempo de renovação, com uma abordagem reflexiva e transformadora da prática docente.

Afinal, eles enfatizaram a importância da leitura e do estudo contínuo como elementos-chave para a evolução da prática pedagógica. Este ponto é reforçado por Tardif (2014), que argumenta sobre a formação continuada incitar uma postura reflexiva no docente, estimulando-o a constantemente reavaliar e aprimorar suas práticas. Assim, dialogando com a teoria, é possível perceber os impactos da formação continuada na prática da referida professora, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional docente. Contudo, Violeta ainda descreve em sua carta que

Com o retorno das atividades escolares presenciais foi ofertada em 2022, no NEAF (Núcleo Educacional de Avaliação e Formação Docente de Caetité) curso de formação continuada que ver a educação infantil pelo prisma da proposta criada por Loris Malaguzzi, (Regio Emilia) nos encontros foram abordadas as seguintes temáticas: Os contextos de aprendizagem, A criança, currículo e os campos de experiências, As mini - histórias como narrativas para pensar os contextos de aprendizagem, Bebês, crianças e a natureza: um encontro potente para interagir e brincar, Brincar heurístico: uma abordagem que escuta e respeita bebês e crianças que investigam, Documentação pedagógica: uma abordagem que possibilita escutar, observar e narrar o cotidiano de bebês e crianças, percebi que a cada encontro eram fomentadas reflexões que desconstruíam conceitos que aplicamos no decorrer destes últimos anos nas nossas escolas, tal situação tem gerado resistência e incertezas em muitos colegas, é uma mudança de paradigma que exige da comunidade docente da educação infantil muito estudo, reflexão e flexibilidade e da parte da Secretaria Municipal um maior investimento em estrutura física, mobiliário e material. (Violeta, 2023).

Neste trecho da carta a professora descreve a sua experiência com a formação continuada, ofertada em 2022 pelo NEAF, centrada na abordagem de Reggio Emilia e desenvolvida por Loris Malaguzzi. A formação focou em temas como os contextos de aprendizagem, a criança, o currículo e a documentação pedagógica, todos alinhados com a perspectiva de escuta e respeito as crianças. Assim, os preceitos de Reggio Emilia destacam-se por promover uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas na educação infantil. Semelhantemente, Violeta relata que os encontros estimularam a desconstrução de conceitos enraizados, provocando resistências e incertezas entre os educadores, o que é natural diante de mudanças paradigmáticas.

Desta forma, demonstra-se como a formação continuada pode ser uma ferramenta poderosa para a transformação educativa, desde que acompanhada por suporte institucional e investimento adequado, como menciona em relação a necessidade de melhorias na estrutura

física, mobiliária e materiais. Essa experiência de Violeta ressalta a importância de preparar o corpo docente para mudanças paradigmáticas, garantindo que a formação continuada seja informativa e transformadora. Afinal, a resistência inicial é um aspecto natural que deve ser abordada com apoio contínuo e recursos adequados, para que as novas práticas possam ser efetivamente incorporadas e gerar um impacto positivo na educação infantil.

Nesse viés, ao fazer a leitura da carta de Amor perfeito, percebe-se que suas vivências formativas são semelhantes as demais, pois sua narrativa evidencia o impacto positivo das profissionalizações continuadas em sua prática pedagógica na Educação Infantil. Isso reflete o papel central que a formação continuada desempenha no aprimoramento da prática docente.

De acordo com Marcelo Garcia (1999), a formação continuada é primordial para a prática reflexiva, permitindo que os professores adaptem suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades emergentes da educação. Ela também promove um desenvolvimento profissional constante, essencial para o enfrentamento dos desafios impostos pelas novas políticas educacionais e para a melhoria da qualidade do ensino, como observado nos relatos da professora.

Esse processo contínuo de aprendizagem e adaptação é destacado também por Nóvoa (1995), que argumenta a respeito da formação contínua como elemento vital para a construção da identidade profissional dos professores. A experiência narrada exemplifica essa construção, mostrando como esse processo contribuiu para seu crescimento profissional e para a consolidação de sua prática pedagógica. Assim, evidencia-se como essa profissionalização melhora as habilidades e conhecimentos dos professores e fortalece seu compromisso e interesse pela profissão, elementos essenciais para o sucesso na educação infantil.

Já Magnólia, em sua narrativa, destaca a importância das formações continuadas para o desenvolvimento profissional, refletindo uma trajetória de aprendizado, que envolve tanto a reflexão teórica quanto a aplicação prática. Os espaços de formação proporcionam aprofundamento teórico, aprimoramento de habilidades pedagógicas e a troca de experiências entre os profissionais, elementos fundamentais para o exercício da prática profissional.

Dessa maneira, apesar do sucesso dessas formações, Magnólia aponta para um desafio enfrentado nos anos seguintes: a falta de troca de experiências com outros profissionais da rede municipal de ensino durante os encontros quinzenais na escola. Isso ressalta a importância das redes de colaboração e de compartilhamento de práticas entre professores, que são essenciais para a construção de um processo educativo mais enriquecido e eficaz. Com isso, a trajetória descrita por Magnólia ilustra como as formações continuadas, quando bem estruturadas e

acompanhadas, têm o poder de transformar a prática docente e de promover uma educação de qualidade na rede municipal.

Nesse sentido, o relato da professora Camélia, no que tange a sua formação, expõe a importância do professor da educação infantil em se manter atualizado e atento as evoluções e necessidades emergentes na prática educativa. O reconhecimento dessa necessidade levou a participação em diversos cursos de formação pedagógica, que são essenciais para o aprimoramento contínuo. Logo, a formação sobre “As dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” foi fundamental para alinhar a prática docente com as novas diretrizes educacionais, que demandam habilidades que vão além do ensino tradicional, incluindo competências como a cultura digital, o pensamento científico e o trabalho em equipe.

Essas competências são centrais para preparar as crianças para os desafios do futuro. Além disso, a formação continuada na Educação Infantil ofereceu subsídios para entender e implementar abordagens pedagógicas inovadoras, que consideram as especificidades dessa etapa do desenvolvimento. Com isso, tal formação permitiu que o professor estivesse melhor preparado para proporcionar um ambiente de aprendizagem que seja ao mesmo tempo acolhedor e estimulante, promovendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o socioemocional das crianças. Por fim, o curso livre de pedagogia contribuiu para o aprofundamento teórico e prático na área educacional, oferecendo novas perspectivas e metodologias que podem ser incorporadas a sala de aula. Essas formações, em consonância, mostram o compromisso com a melhoria contínua e com a oferta de uma educação de qualidade, que atenda às necessidades e potencialidades de cada criança, conforme trecho abaixo

O professor dessa etapa de ensino é necessário estar sempre atento a evolução dos tempos e as necessidades de cada um. Pensando assim participei de cursos de formação pedagógicas tais como: As dez competências gerais da base comum, formação continuada na Educação Infantil, curso livre de pedagogia. (Camélia, 2023).

Assim, é possível apresentar alguns elementos referenciados em autores, que abordam o desenvolvimento profissional docente e a importância da formação continuada no contexto educacional, em que cada referência contextualiza e apoia as observações feitas sobre as experiências das professoras, baseando a análise em teorias e pesquisas consolidadas na área de educação.

Nesse segmento, a formação continuada de professores é amplamente reconhecida como um elemento essencial para a melhoria da qualidade da educação. Segundo Marcelo Garcia (1999), a formação continuada deve ser vista como um processo permanente, que acompanha

o professor ao longo de toda a sua carreira, promovendo a atualização constante dos saberes docentes e a adequação das práticas pedagógicas às novas demandas educacionais. Essa perspectiva é corroborada por Imbernón (2010), ao afirmar que o desenvolvimento profissional docente não pode ser reduzido a cursos ou atividades pontuais, mas deve estar inserido em um projeto mais amplo de reflexão sobre a prática e de construção coletiva do conhecimento pedagógico.

Assim, os relatos das professoras nas cartas demonstram que as formações continuadas, como o PNAIC, Pró-letramento e as formações relacionadas a BNCC, têm proporcionado aos docentes a oportunidade de revisar e aprimorar suas práticas, articulando teoria e prática de forma coerente. Schön (1983) destaca a importância do “profissional reflexivo”, que é capaz de analisar criticamente sua própria prática, identificar áreas de melhoria e implementar mudanças significativas. As formações continuadas que estimulam essa postura reflexiva, como observado nos relatos, são essenciais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais consciente e eficaz.

Além disso, autores como Nóvoa (1992) e Day (2001) ressaltam a importância da formação continuada como um processo colaborativo, onde a troca de experiências entre pares e a construção coletiva do conhecimento desempenham um papel central. Logo, as experiências formativas relatadas pelas professoras, que envolvem encontros presenciais, discussões em grupo e a elaboração de projetos, refletem essa visão de que a formação continuada deve promover a construção coletiva e o compartilhamento de saberes entre os docentes. Essa abordagem contribui para a criação de uma comunidade de prática, em que os professores se sentem parte de um processo de desenvolvimento profissional contínuo e integrado.

Contudo, é importante salientar que a efetividade da formação continuada depende também de um suporte institucional adequado. Imbernón (2010) e Lima (2001) apontam que a formação dos professores deve ser acompanhada de condições de trabalho que permitam a aplicação das novas práticas pedagógicas aprendidas. Isso inclui investimentos em infraestrutura, recursos didáticos e apoio pedagógico. Sem essas condições, o impacto da formação continuada pode ser limitado, conforme observado nas dificuldades relatadas pelas professoras em implementar novas abordagens devido à falta de recursos e apoio institucional.

Por fim, autores como Libâneo (2001) e Tardif (2002) destacam que a formação continuada deve ser um espaço para a construção de uma identidade profissional docente que esteja em sintonia com as exigências de uma educação de qualidade. Afinal, as formações continuadas devem, portanto, não apenas atualizar os saberes dos professores, mas fortalecer o

compromisso ético e a autonomia profissional, capacitando-os a enfrentar os desafios de uma educação integral, inclusiva e de qualidade.

6.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DIRECIONADAS À EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CAETITÉ

A análise das políticas educacionais direcionadas a educação infantil na Rede Pública Municipal de Caetité é fundamental para compreender o contexto em que as práticas pedagógicas são desenvolvidas e os desafios enfrentados pelos profissionais dessa área. Com isso, ao estabelecerem diretrizes e orientações para a atuação dos educadores, essas ações desempenham um papel crucial na organização e na qualidade da educação oferecida. Nesse sentido, a presente análise busca investigar como essas políticas têm sido implementadas no município de Caetité, considerando tanto os avanços quanto as limitações percebidas pelos professores em suas práticas cotidianas. Através das narrativas das colaboradoras, serão evidenciadas as percepções sobre a eficácia dessas políticas e suas implicações na formação e no desenvolvimento das crianças na educação infantil, destacando-se, ainda, as lacunas e as possibilidades de melhoria no contexto educacional local.

Desse modo, para compreender as dinâmicas e desafios enfrentados na implementação da educação infantil na Rede Pública Municipal de Caetité, é essencial analisar as políticas educacionais que orientam essa etapa da educação básica. Contudo, as políticas educacionais, associadas ao período infantil, desempenham um papel crucial na garantia do direito a educação de qualidade, influenciando diretamente as práticas pedagógicas, a organização do trabalho nas escolas e as condições de ensino-aprendizagem. No contexto de Caetité, tais ações buscam cumprir as diretrizes estabelecidas em âmbito nacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) direcionada para as especificidades locais, levando em conta as necessidades e realidades das comunidades atendidas.

Além disso, a narrativa da colaboradora Violeta, sobre a relação entre a experiência docente e a implementação de políticas públicas na educação infantil, ajuda a compreender a importância da formação continuada. Logo, destaca-se abaixo trechos que evidenciam essa categoria. No trecho 1

No ano de 2013 fui alocada na Creche Casulo Miosótis, onde passei a trabalhar com crianças muito pequenas, no maternal, foi um momento muito importante para mim, pois a partir daquela nova vivência foi desconstruindo em mim a visão da educação infantil como etapa preparatória para o ensino fundamental

e nesta mesma época, passamos a estudar no AC as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que trazem como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras.

Desta forma, revela-se a importância da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), destacando como a formação continuada proporcionou a colaboradora uma mudança na percepção sobre a educação infantil. Ela deixou de ver essa etapa como uma preparação para o ensino fundamental e passou a valorizá-la como um espaço de aprendizagem autônoma e de desenvolvimento das crianças, por meio de interações e brincadeiras. As DCNEI, como aponta Barbosa (2006), visam garantir que a educação infantil seja compreendida como uma fase fundamental do desenvolvimento humano, com suas próprias especificidades e não como uma mera preparação para as etapas seguintes. Assim, a formação continuada emerge, então, como um mecanismo central para assegurar que os professores compreendam essas diretrizes e utilize-as de maneira crítica e contextualizada em sua prática docente. No trecho 2, Violeta informa que

No ano seguinte houve aqui no município uma formação continuada relacionada com a temática do PROINFÂNCIA, mas eu não participei pelo fato de estar em gozo da licença maternidade, em setembro eu retornei ao trabalho, cumpria a carga horária de AC lá na escola Monsenhor Bastos mas não permitiram eu adentrar a sala de aula onde acontecia a tal da formação.

Somado a isso, o PROINFÂNCIA é uma política pública federal voltada para a ampliação da oferta de vagas em creches e pré-escolas. Apesar da relevância desse programa, o fato de a docente não ter tido acesso a formação, por estar de licença e depois ter sido impedida de participar, evidencia uma lacuna na execução dessa política, que não garante condições equitativas de participação para todos os profissionais. Essa situação ilustra o que Ball (1994) chama de contradições na implementação de políticas públicas: apesar das boas intenções na formulação, obstáculos no nível da execução, como a falta de flexibilidade para atender a situações particulares, podem prejudicar a efetividade da política. “Em 2018 participei da formação continuada, o PNAIC – Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa da pré-escola, tinha como fundamentos o letramento, os direitos de aprendizagem, a leitura, a escrita e a matemática.” Continua, Violeta.

Nesse segmento, o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), mencionado pela colaboradora, é uma política pública que busca garantir a alfabetização de

todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental, mas que também inclui a pré-escola em seus esforços. A formação continuada oferecida, através dessa política, teve um impacto positivo na prática docente da colaboradora, ao proporcionar novas abordagens para o letramento e para o ensino de leitura, escrita e matemática. De acordo com Lück (2009), as formações continuadas, voltadas para políticas públicas como o PNAIC, são essenciais para a melhoria da qualidade do ensino, pois promovem uma atualização constante dos educadores frente as novas demandas curriculares e pedagógicas. Neste último trecho da carta da professora Violeta, ela diz:

Durante este período eu participei do Grupo de estudos e aprendizagens da Educação Infantil no município de Caetité/BA, durante a execução do programa de (re) elaboração dos referenciais curriculares nos municípios baianos, realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - seccional Bahia, em parceria com a Universidade Federal da Bahia, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/BAHIA) e Fundação Itaú Social, foi uma experiência muito gratificante.

Nesse relato a colaboradora narra sua participação no processo de (re) elaboração dos referenciais curriculares para a educação infantil, uma ação desenvolvida em parceria com importantes instituições, como a UNDIME, UFBA, UNCME/BA e a Fundação Itaú Social. Essa experiência demonstra como políticas públicas interinstitucionais podem ser efetivas na construção de referenciais que dialogam com as realidades locais e com a necessidade de adaptação para as diferentes comunidades educacionais. Como destaca Mainardes (2006), a construção de políticas públicas educacionais deve ser um processo dialógico e participativo, no qual os diversos atores educacionais, incluindo professores, gestores e a comunidade acadêmica desempenham papéis centrais na sua formulação e implementação.

Com isso, a colaboradora Orquídea aborda o impacto das políticas públicas na formação continuada de professores da Educação Infantil. Afinal, a sua narrativa evidencia como as políticas educacionais implementadas em diferentes esferas governamentais influenciam diretamente sua prática pedagógica, bem como a sua formação enquanto docente. Um dos trechos que reflete a influência das políticas públicas na vivência da professora é: “Nos últimos 10 anos participei de diversas formações continuadas no intuito de buscar um melhor aperfeiçoamento da minha prática enquanto professora e antes de tudo para consolidar e fortalecer minha identidade como professora de Educação Infantil.”

Nesse sentido, observa-se o papel das políticas públicas no oferecimento de formações continuadas, que são apontadas por Saviani (2009) como fundamentais para o desenvolvimento da qualidade educacional, especialmente quando voltadas para a Educação Infantil. Logo, a colaboradora menciona especificamente formações como o *Proinfância* e o *PNAIC*, que são programas instituídos pelo governo federal e operacionalizados em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação.

Além disso, outro ponto relevante é o destaque para a formação promovida em 2019, com foco na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ela afirma:

Compreendo que a busca por novos conhecimentos e ressignificação dos já adquiridos, bem como o aperfeiçoamento da prática pedagógica, são pontos cruciais na promoção de uma Educação Infantil de qualidade. Ainda mais diante das recentes modificações da Educação por meio da implantação da BNCC.

Somado a isso, a BNCC, enquanto política pública, redefine as diretrizes educacionais no Brasil, orientando práticas pedagógicas e conteúdos a serem trabalhados nas escolas. Ball (1994) e Mainardes (2006) afirmam que mudanças políticas dessa magnitude frequentemente geram desafios para os professores, que precisam se adaptar a novas exigências, sem que haja, muitas vezes, o devido suporte. Desse modo, Orquídea expõe justamente essa dificuldade ao mencionar que a prática docente não permite uma dedicação plena ao estudo dessas novas diretrizes, evidenciando uma lacuna no apoio dado pelos gestores públicos. Assim a professora destaca que “a pandemia do Covid -19 acarretou novos desafios à atuação docente, o ensino remoto e virtual, nunca antes vivenciado pela Educação Infantil, passou a fazer parte do nosso cotidiano por quase 2 anos”.

Essa passagem reflete como políticas emergenciais foram implementadas, alterando profundamente o trabalho dos docentes. O ensino remoto, promovido como solução emergencial por meio de políticas públicas, exigiu dos professores um grande esforço de adaptação, como evidenciado pela sobrecarga relatada pela colaboradora. Conforme destaca Ball (1994), políticas públicas podem gerar implicações não previstas no cotidiano dos profissionais da educação, especialmente quando as mudanças são introduzidas rapidamente, como no caso do ensino remoto durante a pandemia.

Ademais, ainda no campo das políticas públicas, a professora menciona a formação continuada realizada em 2022, que enfatizou a adaptação de novas rotinas escolares no contexto pós-pandemia: “A formação transcorrida neste ano possibilitou uma nova visão da rotina

escolar, favorecendo mais os direitos de aprendizagens das crianças, com a abordagem dos campos de experiências e a pedagogia de contextos."

Tal ação demonstra o alinhamento das políticas públicas municipais com as diretrizes da BNCC, visando proporcionar uma educação mais contextualizada e que respeite os direitos de aprendizagem das crianças. Saviani (2009) ressalta que as políticas educacionais bem-sucedidas devem promover não só a formação técnica dos professores, mas uma prática pedagógica que valorize o contexto local, o que parece ter sido o foco da formação relatada pela colaboradora.

Contudo, como apontado por Ball (1994) e Mainardes (2006), a implementação dessas políticas nem sempre ocorre de forma fluida, sendo frequentemente marcada por desafios que os professores precisam enfrentar no seu cotidiano, como as adaptações a BNCC e ao ensino remoto durante a pandemia.

Sendo assim, na carta da colaboradora Azaleia, a discussão sobre políticas públicas é central, especialmente no que tange a formação continuada dos professores da educação infantil e das condições de trabalho, oferecidas pela rede pública de ensino. Azaleia inicia mencionando a importância da formação continuada para o aprimoramento das práticas pedagógicas na educação infantil, um aspecto diretamente ligado com as políticas públicas educacionais. Ela destaca que "diante das especificidades do trabalho docente na educação infantil, é fundamental a formação continuada para repensar e planejar nossas práticas pedagógicas e auxiliar na mediação do processo de ensino-aprendizagem".

Esse trecho ilustra como as políticas de formação continuada, quando oferecidas pelas secretarias de educação, desempenham um papel essencial no fortalecimento da prática pedagógica. Saviani (2009) reforça a ideia de que as políticas públicas educacionais devem promover oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo para os professores, em que a atuação docente precisa estar em constante evolução para atender as necessidades das crianças, em suas múltiplas linguagens e formas de aprendizagem.

No entanto, a colaboradora também aponta lacunas nas políticas públicas voltadas para a educação infantil em Caetité. Ela observa que, ao longo de sua trajetória, enfrentou desafios relacionados a falta de investimentos adequados na infraestrutura e nos materiais pedagógicos:

Muitas foram as dificuldades enfrentadas, com a ausência do atendimento ao público infantil de maneira adequada, que envolvem os aspectos relacionados à infraestrutura, materiais lúdicos pedagógicos e pouco investimento na formação continuada.

Essa observação ecoa o pensamento de Mainardes (2006) ao argumentar que as políticas públicas, muitas vezes, falham em implementar as mudanças necessárias nas condições materiais e estruturais das escolas, comprometendo a qualidade do ensino. Todavia, a falta de infraestrutura adequada e materiais pedagógicos de qualidade são reflexos de uma insuficiência no desenvolvimento e na execução de políticas públicas que contemplem todas as necessidades da educação infantil, o que, conforme destaca Ball (1994), pode resultar em desigualdades no processo de ensino-aprendizagem.

Somado a isso, Azaleia também cita sua participação em diversas formações continuadas oferecidas tanto pela Secretaria de Educação de Caetité quanto por outros programas, como o Grupo de Estudo Aprendizagem da Educação Infantil – Programa de (RE) Elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos (2020). Ela destaca que essas formações contribuíram significativamente para aprimorar sua prática pedagógica, mas ressalta que a formação do professor, isoladamente, não é suficiente para melhorar a qualidade do ensino: “somente a formação do professor não é o suficiente para a melhoria do ensino, é necessário o desenvolvimento de políticas públicas que visem melhorar todo o sistema educacional”.

Nesse viés, a colaboradora aponta a necessidade de políticas públicas mais abrangentes que vão além da formação docente, as quais abarquem também infraestrutura, recursos didáticos e outras condições essenciais para a promoção de uma educação de qualidade. Saviani (2009) reforça que as políticas públicas devem considerar todo o sistema educacional, incluindo aspectos materiais, pedagógicos e institucionais, para garantir que os direitos de aprendizagem sejam efetivamente assegurados.

Atrelado a isso, a pandemia de COVID-19 também é mencionada como um momento crítico em que as políticas públicas foram postas à prova. Azaleia relata as dificuldades enfrentadas com a adoção do ensino remoto e a falta de acesso à internet por parte de muitos alunos: “as ferramentas digitais entraram em ação e outros problemas surgem no contexto escolar, como o acesso à internet que não estava ao alcance de todos”.

Isso reflete como as políticas emergenciais adotadas durante a pandemia não conseguiram, em muitos casos, mitigar as desigualdades no acesso à educação. Ball (1994) salienta que políticas mal implementadas podem agravar as disparidades, o que é evidente no contexto de ensino remoto, cujo acesso desigual a tecnologia prejudicou muitos estudantes.

Embora existam esforços para implementar políticas públicas voltadas para a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores da educação infantil, como as formações citadas pela colaboradora, ainda há desafios consideráveis relacionados a infraestrutura, recursos e a efetiva execução dessas políticas. Conforme discutido por Mainardes (2006) e Saviani (2009), para que as políticas públicas possam realmente contribuir para a melhoria da qualidade educacional, é necessário um investimento integrado e consistente que abarque todos os aspectos do sistema educacional.

Dando continuidade a isso, a análise da carta da colaboradora Alamanda, no que se refere a categoria “políticas públicas”, evidencia a forte inter-relação entre sua atuação profissional e a implementação e participação em diversas ações e programas que envolvem políticas educacionais públicas. Sua narrativa demonstra como essas políticas moldam as práticas pedagógicas, de formação continuada e de reestruturação curricular no município. De acordo com Tardif (2012), as políticas públicas e as formações continuadas estruturam a base dos saberes docentes, constituindo o que ele chama de “saberes da experiência”. Alamanda reflete esse processo ao relatar sua participação em formações promovidas pela Secretaria de Educação, FNDE e outros órgãos, como consta no trecho:

Durante a docência na Educação Infantil, na última década, participei como cursista de vários encontros de formação oferecidos pela rede municipal, dentre eles destaco os cursos oferecidos pelo FNDE (Competências básicas, PDDE, Programa de Transporte Escolar, PNAE e FUNDEB).

Dessa maneira, ilustra-se como políticas públicas nacionais, como o PDDE, FUNDEB e PNAE permeiam sua formação profissional e prática cotidiana, reforçando o impacto direto das políticas educacionais nas dinâmicas escolares e na qualificação do professor. Ainda dentro da abordagem de Gatti (2009), que destaca a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional e a implementação de políticas públicas, a colaboradora menciona a participação no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC como formadora de professores: "Entre 2017 e 2018, tive uma experiência como formadora de professores da Educação Infantil pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC."

Este programa é uma política pública essencial voltada a alfabetização, mostrando como Alamanda teve papel ativo não apenas como participante, mas como formadora, disseminando conhecimentos adquiridos no âmbito de políticas públicas. Além disso, Alamanda menciona

sua atuação em um processo de reelaboração curricular, fundamental para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma das principais políticas educacionais recentes no Brasil: “Vivemos nesse período, o desafio da reelaboração dos currículos locais para implementação da BNCC junto à equipe de Governança e a participação dos professores.”

Sendo assim, a participação de Alamanda na coordenação do GT, na elaboração do currículo municipal, conforme orientações da BNCC, reflete sua imersão nas transformações impostas por essas políticas. Logo, ainda sobre políticas públicas, o relato da criação do Observatório da Infância e Educação Infantil (ObEI) é um exemplo de como políticas de extensão e pesquisa, voltadas para a educação infantil, podem fortalecer a articulação entre academia, práticas pedagógicas e políticas educacionais, como narra a professora:

Para acompanhar as políticas de atendimento educacional aos bebês e crianças nos territórios de abrangência dos Departamentos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Território do Sertão Produtivo e Território Velho Chico, um grupo de professoras e pesquisadoras da infância, do qual faço parte, criou o Observatório da Infância e Educação Infantil (ObEI) em maio de 2020.

Esse tipo de ação, além de ser uma forma de produção de saberes na prática (TARDIF, 2012), reforça a colaboração entre políticas públicas de educação e as realidades locais, ajudando a ajustar as diretrizes nacionais para as demandas regionais. Dessa maneira, evidencia-se diversas menções as políticas públicas educacionais que orientaram sua formação, sua prática e suas contribuições como educadora. Conforme Tardif (2012) e Gatti (2009), essas políticas são essenciais para moldar e guiar o trabalho dos professores, oferecendo diretrizes e suportes que possibilitam enfrentar os desafios cotidianos da docência.

Assim, se dá continuidade ao analisar a carta da colaboradora Margarida, que reflete sobre sua trajetória como educadora da primeira infância, revela importantes contribuições no âmbito das políticas públicas educacionais, particularmente no que diz respeito a formação continuada dos professores e as mudanças institucionais no contexto da educação infantil.

Com isso, um ponto central abordado na carta é a valorização das políticas públicas de formação continuada, que foram implementadas no município de Caetité e que contribuíram significativamente para o desenvolvimento da prática docente de Margarida. Ela menciona que, “políticas de formação continuada são fundamentais, especialmente quando se trata da educação infantil”.

Segundo Tardif (2014), o conhecimento docente é formado por um conjunto de saberes advindos da prática, da formação e das interações com a comunidade escolar. Nesse sentido, as políticas de formação continuada mencionadas por Margarida, como as diversas formações que ela participou (Proinfância, BNCC, e programas de capacitação tecnológica), são essenciais para o desenvolvimento desses saberes, pois permitem que os professores constantemente atualizem suas práticas pedagógicas de acordo com as novas exigências do campo educacional. Gatti (2010) também reforça a ideia de que a formação continuada deve ser uma prioridade nas políticas públicas, uma vez que contribui para o fortalecimento profissional e para a valorização da carreira docente. Outro ponto importante que emerge da carta é a citação de iniciativas públicas locais que impactaram diretamente a prática da docente.

Além disso, Margarida se refere as políticas públicas voltadas para a formação dos professores da educação infantil, o que, conforme afirmado por Tardif (2002), é um exemplo de como os sistemas educativos locais podem e devem ser fontes de saberes e de desenvolvimento profissional. Gatti (2010) argumenta que a formação docente eficaz depende da implementação de políticas que estejam enraizadas nas necessidades locais, como o contexto da educação infantil em Caetité. Logo, ao proporcionar formações voltadas para os desafios específicos da educação infantil, as políticas públicas fortalecem não só a competência dos professores, mas a própria infraestrutura educacional.

Desse modo, existe as dificuldades de continuar o processo de ensino-aprendizagem em um formato virtual, sem perder de vista as diretrizes estabelecidas pelas políticas públicas. Esse período de adaptação revela, como apontado por Tardif (2014), a importância das políticas públicas que sustentam o trabalho docente em tempos de crise. Afinal, a capacidade de se adaptar a novas realidades, como o ensino híbrido ou virtual, é essencial para que os professores possam continuar oferecendo uma educação de qualidade, mesmo diante de adversidades. Tardif (2014) destaca que a prática docente é uma "atividade situada", ou seja, aplicada no contexto em que se insere, e, no caso da pandemia, esse contexto exigiu rápidas mudanças mediadas por políticas públicas de suporte.

Ademais, na análise da carta de Dália, observa-se evidências claras da interferência das políticas públicas na formação continuada dos professores da Educação Infantil no município de Caetité-BA. Com isso, evidencia-se abaixo os trechos que ilustram essa categoria, “No período de 2010 a 2020, estive como gestora da Unidade de Educação Infantil Pastor Severino Soares e foram promovidas pela Gestão Municipal algumas formações continuadas para professores.”

Dessa forma, é possível perceber que as ações formativas foram promovidas pela gestão municipal, o que aponta para a articulação das políticas públicas locais. Assim, a oferta de formações continuadas é um reflexo das diretrizes e incentivos que emanam de políticas públicas, com o objetivo de capacitar os profissionais da educação, logo, Dália destaca dois momentos, a Formação Continuada para Profissionais da Educação Infantil, ocorrido no período de 24/03/2012 a 24/11/2012 e o Curso (Online) de aperfeiçoamento de Práticas Pedagógicas para Educação Infantil - 16/10/2015 a 16/02/2016.

Além disso, a menção de programas específicos de formação continuada é outro exemplo de como políticas públicas se concretizam na oferta de cursos e capacitações para os educadores. Tais ações são promovidas a partir de normativas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme Tardif (2014) as políticas de formação continuada são necessárias para que os professores se mantenham atualizados com os novos conhecimentos pedagógicos e sociais, além de adequarem suas práticas as novas demandas educacionais.

Com isso, Dália, em sua carta, menciona diretamente a BNCC como uma política pública nacional, responsável por balizar as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no processo educativo e que sua implantação no município de Caetité reforça a centralidade da formação continuada dos docentes. Já Libâneo (2010) expõe que a formação é fundamental para adequar as práticas dos professores as novas diretrizes curriculares impostas por políticas nacionais.

Sendo assim, o retorno das aulas presenciais, também abordado na carta de Dália, foi uma decisão amparada por normativas que regulamentaram a reabertura das escolas, em consonância com normas de segurança sanitária. Com isso, a volta das aulas exigiu uma reorganização das práticas pedagógicas e da infraestrutura escolar, conforme apontado por Frigotto (2021), que discute as desigualdades sociais acentuadas pela pandemia e a importância de políticas públicas para garantir o acesso equitativo da educação.

Em mais uma carta, enviada pela colaboradora Amor Perfeito, em contribuição a pesquisa, emerge em destaque a categoria de políticas públicas relacionadas a formação continuada de professores na Educação Infantil e possui semelhanças com as demais.

Arelado a isso, a inclusão dessas temáticas nas formações continuadas demonstra como as políticas públicas se ampliaram para abarcar dimensões sociais fundamentais para uma educação de qualidade, como a promoção da diversidade e o combate as desigualdades. Para Arroyo (2013), as políticas de formação continuada devem incluir aspectos relacionados com a inclusão social e com as relações étnico-raciais, de modo a formar professores capacitados para

lidar com as diversidades presentes nas salas de aula. Assim, Gomes (2011) também destaca que a formação de professores para lidar com a diversidade racial é essencial para a construção de uma escola mais democrática e equitativa.

Nesse segmento, a análise da narrativa de Girassol expressa que “Na minha jornada como educadora, muitos foram os desafios enfrentados, desde a ausência de políticas públicas para a Educação Infantil, como a falta de formação continuada para os professores atuantes.”

Dessa forma, a entrevistada evidencia a ausência de políticas públicas específicas para a Educação Infantil e a falta de formação continuada, indicando uma lacuna nas ações do governo local ou nacional. Saviani (2007) discute a importância da atuação do Estado na garantia de uma educação de qualidade, e destaca que a formação de professores é parte crucial dessa política pública. Ele argumenta que a ausência de políticas voltadas a formação docente gera uma lacuna na qualidade do ensino oferecido aos estudantes.

Girassol afirma que,

Com muitas discussões e reivindicações sobre a formação dos profissionais da educação infantil, alguns cursos foram oferecidos pela secretaria de educação do município e contribuíram para enriquecer minha atuação enquanto professora desse segmento.

Neste trecho da carta há uma evidência da atuação do poder público municipal ao oferecer formações continuadas, o que representa uma ação voltada para o aperfeiçoamento dos professores da Educação Infantil. As formações listadas são exemplos de como tais políticas podem ser implementadas localmente para melhorar a capacitação dos educadores. Gatti (2010) reforça a importância da formação continuada como parte de uma política pública eficaz. Ela destaca que a formação continuada deve ser um processo sistemático, envolvendo cursos, seminários e capacitações que respondam as necessidades reais dos professores e dos alunos.

Por fim, para finalizar, elucida-se a última carta da colaboradora Rosinha, que revela várias dimensões importantes relacionadas a categoria “políticas públicas”. A seguir, serão expostos os trechos que evidenciam essa categoria, como se pode perceber quanto ao diagnóstico e formulação de Políticas Públicas.

Inicialmente, ao assumir a Secretaria foi preciso conhecer mais de perto o funcionamento da Educação Infantil – EI, na rede. Em seguida, montar uma equipe com experiência para um exercício de escuta e participação a fim de contribuir efetivamente com as demandas da rede, levando em consideração o

Plano de Gestão, apresentado pelo Gestor Municipal com as principais demandas: ampliação do atendimento das crianças em creches e unidades de EI; Garantias de alimentação de qualidade; Construção de novas unidades de ensino para atendimentos de creches e EI; Formação continuada de servidores; Valorização docente; Plano de Carreira e Concurso Público para o Magistério."

Este trecho destaca o início da implementação de políticas públicas com base em um diagnóstico da situação existente. Segundo Dallari (2005), a formulação de políticas públicas deve começar com um diagnóstico preciso para que as intervenções sejam adequadas e eficazes. Afinal, a colaboradora traz em sua narrativa questões de reestruturação e implementação das políticas, como apresenta-se no trecho abaixo

Muitos foram os desafios enfrentados, e alguns avanços foram possíveis pois a visão sobre a Educação Infantil evoluiu significativamente de modo a se constituir novas concepções que possibilitaram uma melhoria da qualidade da educação.

Nesse sentido, a evolução na forma de conceber a Educação Infantil e a implementação de novas concepções pedagógicas configuram a reforma das políticas públicas em resposta aos desafios e necessidades emergentes. De acordo com Kingdon (2011), a capacidade de ajustar políticas públicas em resposta a novos desafios é primordial para a efetividade delas. Outro ponto importante encontrado na carta de Rosinha e que deve ser enfatizado, é quanto ao processo de planejamento e formação continuada, quando ela declara que "No decorrer desses encontros foi apresentada aos professores a Proposta Curricular, já colhendo sugestões e realizando as alterações necessárias para adequá-la aos anseios e necessidades do ensino da Educação Infantil."

Dessa forma, evidencia-se o compromisso em garantir uma educação infantil de qualidade, centrada nas demandas reais dos educadores e alunos. Assim, a construção da Proposta Curricular de forma participativa reverbera na implementação bem-sucedida das políticas públicas. Somado a isso, segundo Pereira (2010), o planejamento participativo é uma estratégia eficaz para garantir que as políticas públicas atendam as reais necessidades dos beneficiários e sejam aceitas pelos implementadores.

Em outro trecho da carta Rosinha reporta sobre o processo de avaliação e reformulação das políticas. Com base nisso, Pimenta e Ghedin (2002) destacam a importância do

envolvimento coletivo no planejamento curricular para o fortalecimento da prática pedagógica. Sendo assim, a construção das Diretrizes Curriculares Municipais exemplifica a necessidade de avaliação contínua e reformulação das políticas públicas. Já Santos (2018) enfatiza que as políticas públicas devem ser dinâmicas e adaptativas, refletindo as mudanças nas necessidades e contextos locais.

Por fim, destaca-se dois pontos também importantes do relato de Rosinha em sua carta, um é a importância da coordenação pedagógica que segundo a colaboradora “construiu a proposta curricular para a Educação Infantil, trazendo as fases de desenvolvimento, com áreas de conhecimentos, tendo competências e habilidades específicas”. O outro trata-se da valorização e do plano de carreira

Com relação à valorização dos professores, a Secretaria Municipal de Educação implementou o Plano de Carreira para os profissionais da educação, além de promover formações continuadas e cursos de aperfeiçoamento. Reconhecemos que o investimento na formação dos professores é essencial para a melhoria da qualidade da educação.

Nessa perspectiva, a valorização dos professores por meio de um plano de carreira é uma estratégia fundamental para a melhoria da educação. De acordo com Gatti e Lima (2018), valorizar o professor é um dos pilares para a implementação eficaz das políticas educacionais, pois contribui para a motivação e a qualidade do ensino. Desse modo, o Plano de Carreira mencionado na carta reflete uma abordagem estruturada para reconhecer e recompensar o trabalho dos educadores, alinhando-se com a proposta de Figueiredo (2021) que destaca a importância de uma carreira docente bem definida para a atração e permanência de talentos docentes, atuando na educação infantil.

Esses trechos retirados da carta da colaboradora Rosinha ilustram a complexidade e a dinâmica da implementação de políticas públicas na educação infantil. Isso destaca várias iniciativas e estratégias importantes para a melhoria da educação infantil no município. Afinal, há o diagnóstico e a formulação de políticas públicas, reestruturação e implementação das políticas, planejamento e formação continuada, avaliação e reformulação das políticas e a valorização dos professores por meio de um plano de carreira. Sendo assim, a integração de planejamento, participação, adaptação e monitoramento é essencial para o sucesso das políticas públicas, como evidenciado pelas ações descritas.

6.4 DESAFIOS ENFRENTADOS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E AS PROFESSORAS

Este tópico aborda as dificuldades e obstáculos que surgem na implementação e adaptação de políticas educacionais e curriculares, bem como na execução das práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Esses desafios podem advir de diversos fatores, falta de recursos, resistência as inovações, questões pessoais das professoras, como licenças e ajustes no ambiente de trabalho, necessidade de adaptação a novas diretrizes, mudanças estruturais no sistema educacional e as implicações de eventos imprevistos, como crises sanitárias. Todavia, a análise desta categoria busca compreender como esses desafios impactam tanto a Secretaria Municipal de Educação quanto as professoras na Educação Infantil, e como eles influenciam a efetividade da formação continuada e a qualidade do ensino oferecido. Com isso, a partir dos relatos das colaboradoras, serão identificadas as principais dificuldades enfrentadas e discutidas, de acordo as teorias educacionais que podem oferecer uma perspectiva crítica e construtiva sobre as práticas e políticas em vigor.

Diante dessa perspectiva, inicialmente, apresenta-se a carta da colaboradora Violeta, que destaca sua experiência e os desafios que enfrentou com mudanças curriculares e organizacionais no ambiente educacional, refletindo sobre o impacto dessas transformações na prática pedagógica. Logo, o trecho a seguir exemplifica suas dificuldades ao se deparar com as mudanças introduzidas após uma formação relacionada ao PROINFÂNCIA, quando ela não pôde participar plenamente, devido a licença maternidade.

No ano seguinte houve aqui no município uma formação continuada relacionada com a temática do PROINFÂNCIA, mas eu não participei pelo fato de estar em gozo da licença maternidade, em setembro eu retornei ao trabalho, cumpria a carga horária de AC lá na escola Monsenhor Bastos mas não permitiram eu adentrar a sala de aula onde acontecia a tal da formação, eu tive dificuldade em me adaptar a este arranjo curricular, pois até o ano de 2013 a organização do “conhecimento” e das temáticas a serem abordadas em sala de aula eram posta numa visão mais integral onde não havia uma divisão por hora aula e depois desta formação eu percebi que o arranjo de organização do conhecimento ficou fragmentada, ao colocar x horas aula para cada área de conhecimento: Identidade e autonomia, Linguagem Oral e escrita, Matemática, Música, Movimento, Artes, Natureza e sociedade e seguir uma lista de conteúdo.

Mediante isso, no relato de Violeta se observa a complexidade e os desafios enfrentados pelas professoras ao se adaptarem as mudanças curriculares. Ela destaca que, após seu retorno ao trabalho, encontrou uma nova estrutura curricular, na qual “a organização do conhecimento ficou fragmentada”, o que gerou dificuldades de adaptação. Essa visão de fragmentação remete

a crítica feita por autores como Freire (1996), que defende uma educação integradora e dialógica, contrária a uma compartimentação do saber. Todavia, a formação continuada, segundo Tardif (2002), deve ser um processo contínuo de construção, que leve em consideração o contexto e as experiências dos professores. No entanto, Violeta menciona que foi impedida de participar plenamente da formação devido a circunstâncias pessoais, o que dificultou sua adaptação ao novo arranjo curricular. Essa exclusão evidencia uma lacuna na política de formação, que não considerou as necessidades e realidades individuais das educadoras. Além disso, a reorganização das áreas de conhecimento em “x horas aula” para cada área reflete uma prática mais tecnicista, algo criticado por Saviani (2003), ao apontar que a educação infantil deve focar no desenvolvimento integral da criança, em vez de segmentar o aprendizado em disciplinas estanques. A visão de Violeta revela o desafio de conciliar uma proposta pedagógica que almeja a integralidade do ensino, com a imposição de um modelo fragmentado, que desconsidera o contexto de desenvolvimento infantil.

Dessa maneira, é possível notar que esses desafios enfrentados por Violeta ilustram a necessidade de uma formação continuada mais inclusiva e dialógica, que realmente apoie as professoras em sua prática pedagógica, levando em consideração suas experiências e contextos de atuação.

No trecho abaixo, Orquídea descreve os desafios impostos pela pandemia de Covid-19 diante da sua prática docente. Ela menciona a necessidade de adaptação rápida ao ensino remoto e virtual, um cenário inédito para a Educação Infantil e os desafios associados ao uso de novas tecnologias para ministrar aulas. Somado a isso, relata-se, ainda, o esforço para preparar e adaptar aulas, materiais e atividades e o impacto dessas exigências na sua saúde física e emocional, incluindo exaustão. Assim, a fala de Orquídea reflete uma série de desafios comuns enfrentados por educadores durante a pandemia. Segundo Lima e Viana (2021), a pandemia de Covid-19 forçou uma transição abrupta para o ensino remoto, expondo a falta de preparação e suporte adequados para muitos educadores. Diante desse fator, os professores enfrentaram a necessidade de dominar novas tecnologias rapidamente, preparar materiais adequados para a nova modalidade de ensino e manter a qualidade pedagógica, enquanto lidavam com a sobrecarga de trabalho e as consequências físicas e emocionais dessa transição.

A pandemia do Covid -19 acarretou novos desafios a atuação docente, o ensino remoto e virtual nunca antes vivenciado pela Educação Infantil, passou a fazer parte do nosso cotidiano por quase 2 anos. Particularmente, eu já tinha familiaridade com as novas tecnologias, no entanto, lidar com as crianças por meio de telas, foi um desafio jamais visto. Tive que me desdobrar para preparar aulas online, materiais impressos para as crianças realizarem as

atividades em casa, planejamentos, avaliações diversas, domínio de programas e Apps, atendimentos presenciais, seguindo os protocolos sanitários, gravações de vídeos e áudios, preparação e elaboração de materiais pedagógicos e lúdicos, etc. logo a sobrecarga se manifestou em problemas físicos, como exaustão. (Orquídea, 2024).

Paralelamente, a dificuldade mencionada por Orquídea em lidar com a tecnologia e a nova dinâmica do ensino virtual é corroborada por estudos que destacam a falta de formação específica e o impacto da sobrecarga de trabalho sobre a saúde dos professores. (Santos, 2022). Além disso, o relato de Orquídea sobre a exaustão e a sobrecarga é uma evidência do estresse e do burnout que muitos educadores enfrentaram durante a pandemia, como indicado por Barros e Silva (2020) ao discutirem a necessidade urgente de suporte emocional e psicológico para os profissionais da educação. Somado a isso, o trecho da carta de Orquídea ilustra os desafios significativos que os professores enfrentaram durante a pandemia, incluindo a adaptação a novas tecnologias e metodologias de ensino e as consequências sobre a sua saúde e bem-estar. Essas dificuldades ressaltam a importância de oferecer suporte adequado e contínuo aos educadores em situações de crise, a fim de garantir uma transição mais segura e eficiente para novas formas de ensino.

No trecho da carta de Azaleia, é mencionado

Durante o percurso de experiências muitas foram os desafios e dificuldades enfrentadas, com a ausência do atendimento ao público infantil de maneira adequada que envolvem os aspectos relacionados à infraestruturas, materiais lúdicos pedagógicos e pouco investimento na formação continuada aos professores atuantes neste segmento.

Esse trecho da carta de Azaleia reflete um panorama comum em muitas escolas da Educação Infantil, cuja falta de infraestrutura adequada e a escassez de materiais pedagógicos lúdicos dificultam a implementação de práticas educacionais eficazes.

Sendo assim, diversos autores discutem os desafios enfrentados na Educação Infantil e a importância da formação continuada. Segundo Kramer e Mello (2018), a infraestrutura inadequada e a falta de materiais pedagógicos lúdicos são desafios significativos que impactam a qualidade do ensino na Educação Infantil. Além disso, a formação continuada é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores e a sua ausência pode comprometer a eficácia do ensino. (FERNANDES & OLIVEIRA, 2020). Posto isso, a pesquisa de Lima (2021) aponta que a falta de investimentos em formação continuada e na infraestrutura das escolas prejudica a capacidade dos professores em oferecer um ensino de qualidade e impacta negativamente o

desenvolvimento das crianças. Assim, a autora destaca que investimentos adequados em recursos pedagógicos e na capacitação dos educadores são fundamentais para superar as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar.

Portanto, fica evidenciado neste trecho da carta a necessidade de uma abordagem mais sistemática para enfrentar esses desafios. Tais investimentos em infraestrutura, materiais pedagógicos e formação continuada são fundamentais para melhorar as condições de ensino e, conseqüentemente, a qualidade da Educação Infantil.

Nesse segmento, a próxima colaboradora Margarida compartilha sua dificuldade

O Ano em que Tudo Virou de Cabeça para Baixo na Educação, A pandemia varreu o mundo e, de repente, professores de todos os lugares tiveram que se transformar em especialistas do ensino virtual, mudando suas estratégias de um dia para o outro. Eu também me vi nessa situação, após alguns meses de pausa, voltei a dar aulas remotas e confesso que foi uma montanha russa emocional! Foi uma verdadeira aventura lidar com a ausência de abraços e risadinhas na sala de aula e transformar o ensino presencial em um ambiente virtual. Além disso, precisei aprender a utilizar diversas ferramentas tecnológicas para tornar as aulas mais dinâmicas e interativas.

Nessa seara, Margarida ilustra bem o impacto que a pandemia teve sobre os profissionais da educação, destacando a transição repentina para o ensino virtual e os desafios associados a essa mudança.

Afinal, a necessidade de se tornar um especialista em ensino remoto e o esforço para tornar as aulas virtuais dinâmicas e interativas, refletem o que foi observado em estudos recentes. Com isso, a adaptação das novas ferramentas tecnológicas e o esforço para superar a ausência de interação física foram desafios críticos enfrentados pelos educadores, conforme descrito por Pereira e Silva (2021) e Souza e Fernandes (2022). Contudo, Margarida menciona a “montanha russa emocional” e a “aventura” de transformar o ensino presencial em virtual, evidenciando o estresse e a dificuldade emocional experimentados pelos professores durante esse período. Portanto, o relato de Margarida destaca a necessidade de suporte adequado para os professores em situações de crise, incluindo treinamento em tecnologia educacional e estratégias para lidar com o estresse emocional. Assim, a experiência dela é um reflexo das dificuldades amplamente reconhecidas, sublinhando a importância de um suporte robusto para a adaptação rápida as mudanças e para a manutenção da qualidade do ensino em circunstâncias desafiadoras.

Ademais, Magnólia em sua carta descreve que

Em 2021, enfrentamos uma série de desafios significativos devido à impossibilidade de realizar atividades presenciais, que afetaram tanto o cotidiano escolar quanto o desenvolvimento profissional. No entanto, essa circunstância inesperada proporcionou novas oportunidades de aprendizado. Tive a chance de participar de formações remotas externas para gestores escolares, que se mostraram extremamente enriquecedoras e necessárias para o ensino remoto na Educação Infantil. Além disso, tive a oportunidade de participar de algumas formações presenciais oferecidas pela Secretaria de Educação, as quais foram fundamentais para aprimorar minhas habilidades e conhecimentos.

A análise dos trechos de Magnólia destaca um ponto importante abordado por Silva e Costa (2022) e Almeida (2021): apesar das dificuldades impostas pela pandemia, houve um movimento positivo em direção ao desenvolvimento profissional, através de novos cenários de formação. Essas oportunidades de aprendizagem foram vitais para adaptar as práticas pedagógicas ao novo cenário e para garantir a continuidade da educação de qualidade. Portanto, a experiência de Magnólia evidencia como os desafios também podem gerar novas possibilidades para o desenvolvimento profissional e para a adaptação as demandas emergentes. Dessa maneira, o processo de formação continuada, tanto remota quanto presencial, desempenhou um papel significativo na superação dos obstáculos enfrentados durante a pandemia, refletindo a importância de um suporte educacional flexível em tempos de crise.

Nesse segmento, evidencia-se mais um trecho da carta da próxima colaboradora Girassol, que relata

No início do ano letivo de 2020 fomos surpreendidos por uma pandemia avassaladora de vidas, a do Covid-19, uma série de costumes teve que ser rapidamente alterada, o sorriso foi coberto pelas máscaras e o álcool tornou-se o produto de higienização muito utilizado e o distanciamento social se impôs como uma necessidade. Para as escolas, isso representou o fechamento temporário dos espaços físicos e, conseqüentemente, a adoção de um conjunto diferenciado de práticas pedagógicas, que fizessem sentido nas interações à distância. Iniciamos 2021, com o vírus que ainda ceifava muitas vidas, mas era preciso seguir o caminho entre medos e incertezas. Então, retornamos o ensino de forma remota, onde todos nós tivemos que nos reinventar. Ferramentas digitais entraram em ação e outros problemas surgem no contexto escolar, como o acesso à internet que não estava ao alcance de todos. Mesmo diante de tantas dificuldades, as aulas foram programadas, executadas e o ano findou.

Posto isso, a experiência descrita por Girassol reflete os desafios discutidos por Santos e Oliveira (2021) e Silva (2020), cuja pandemia não só forçou uma reconfiguração das práticas pedagógicas, mas evidenciou as desigualdades no acesso as tecnologias educacionais. Assim, a necessidade de reinventar o ensino e superar a falta de recursos digitais foram desafios significativos que marcaram o período. Portanto, a análise do trecho de Girassol demonstra como os professores enfrentaram uma situação sem precedentes, adaptando-se rapidamente as novas demandas e buscando maneiras de garantir a continuidade da educação, apesar das dificuldades. Esses desafios ressaltam a importância de políticas e recursos que abordem as desigualdades digitais e apoiem os educadores na adaptação as novas formas de ensino.

Desse modo, a colaboradora Dália relata dois trechos que abordam desafios enfrentados na docência da educação infantil

Muitos foram os desafios com espaço físico inadequado, falta de materiais lúdicos pedagógicos necessários para atender esse público e investimentos na formação continuada e valorização dos profissionais da educação.

E ainda:

Em 2021, ainda com a pandemia e a esperança com a vacinação autorizada, continuaram os desafios da educação, as aulas passaram a acontecer de forma remota, com professores e alunos em casa, tendo que se reinventar, buscar formas diversas de estar mais próximos das crianças e das famílias, uso contínuo da tecnologia, falta de acessibilidade, etc. No ano de 2022, com a vacinação em andamento e a redução dos casos da Covid-19, as aulas voltaram a ser presenciais, mas com os cuidados como o uso de máscara e a higienização frequente com água e sabão/álcool 70%. Desde então, são constantes as mudanças na Educação Infantil, que trazem novas ferramentas de ensino, revisam as metodologias e aprimoram a rotina escolar. As mudanças propostas para a educação são significativas e prometem melhores resultados na organização da rotina e na aprendizagem. Por outro lado, trazem muitas angústias e desafios aos professores no processo de incorporação dessa nova prática.

Percebe-se, diante desses relatos, que Dália ressalta duas dimensões dos desafios enfrentados, a precariedade das condições materiais e a adaptação as exigências da pandemia. Diante disso, o retorno gradual as aulas presenciais, em 2022, trouxeram novos desafios, como o cumprimento dos protocolos sanitários e as constantes mudanças nas metodologias de ensino

geraram angústias e inseguranças entre os educadores. Conforme aponta Souza e Araújo (2021), a necessidade de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento profissional de tais profissionais. Com isso, a transição para o ensino remoto na educação infantil gerou a necessidade de professores e alunos se adaptarem a uma nova realidade de uso intensivo de tecnologia, o que expôs ainda mais as desigualdades de acesso e os problemas de infraestrutura digital (SANTOS & OLIVEIRA, 2021). Contudo, o retorno das aulas presenciais, ainda com protocolos sanitários, trouxe novas demandas para os educadores, que precisaram lidar com mudanças constantes no processo educacional e adaptar-se a novas metodologias e ferramentas tecnológicas. (SILVA, 2020).

Paralelamente, Dália expõe que apesar das promessas de melhorias, essas transformações têm imposto um peso emocional significativo sobre os professores que precisam constantemente ajustar suas práticas pedagógicas. Logo, a sua fala reflete um dilema vivido por muitos educadores, que, ao mesmo tempo que buscam aprimorar a qualidade do ensino, enfrentam condições materiais e emocionais adversas.

Portanto, a análise dos trechos de Dália evidencia a complexidade dos desafios enfrentados no campo da educação infantil, tanto em termos de infraestrutura quanto no processo de adaptação as novas demandas impostas pela pandemia e pelas mudanças nas metodologias educacionais. Esses desafios exigem não só investimentos em infraestrutura, mas também políticas que promovam a formação continuada e o apoio emocional aos professores.

Dessa maneira, a colaboradora Amor Perfeito descreve os desafios trazidos pela pandemia para a educação infantil

A pandemia ocasionada pela covid-19 trouxe muitos desafios para a Educação Infantil, uma vez que a criança ela aprende a partir do olhar, do toque, da interação, enfim, da relação afetiva que se estabelece entre professor e aluno. E, de repente, nós tínhamos perdido esse ‘vínculo’. O ensino remoto e on-line continuou as atividades, porém, apresentando novos desdobramentos e dificuldades dia-a-dia, pois foi impossível acompanharmos de maneira eficaz as realizações das atividades pedagógicas das crianças em casa, com suas famílias.

Ela ainda complementa

O uso excessivo de telas para dar conta da demanda tecnológica que veio com a pandemia, aulas on-line, gravação de áudios, vídeos, preparação de materiais

lúdicos, uso de App, redes sociais e plataformas, resultou em sobrecarga para os docentes, acarretando em problemas de saúde física e emocional.

E sobre o retorno as aulas presenciais, Amor Perfeito pontua,

Momento crítico que só começou a melhorar após o retorno às aulas presenciais no ano de 2022, que também não teve uma adaptação fácil, pois tínhamos que lidar com as consequências do longo período de isolamento, como crianças emocionalmente desestruturadas que perderam familiares, enfrentaram dificuldades financeiras, ou sentiram a falta das relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar e que foram interrompidas.

Diante disso, Amor Perfeito elucida uma questão fundamental na educação infantil: o impacto da perda do vínculo afetivo e da interação direta entre professores e alunos. De acordo com Wallon (2020), a aprendizagem na primeira infância é mediada principalmente pelas relações emocionais e interações sensoriais, o que torna o toque, o olhar e a presença física fundamentais. Com base nisso, a interrupção dessas interações durante o ensino remoto desestruturou a dinâmica de aprendizagem e afetou a capacidade de as crianças assimilarem o conteúdo, algo amplamente discutido por Morin (2021) ao explorar os efeitos psicológicos do distanciamento social nas crianças. Outro ponto ressaltado é a sobrecarga enfrentada pelos docentes, que tiveram que se adaptar rapidamente ao uso de tecnologias para manter o ensino à distância. Segundo Lima e Pereira (2022), essa sobrecarga digital gerou impactos diretos na saúde física e emocional dos professores, que precisaram conciliar o trabalho remoto com as demandas de planejamento, gravações e acompanhamento das atividades pedagógicas das crianças em um ambiente virtual. Além disso, o retorno às aulas presenciais em 2022 trouxe à tona os efeitos psicológicos do isolamento prolongado. Carvalho e Ribeiro (2022) destacam que o período pós-pandemia evidenciou novos desafios, como a necessidade de apoio emocional às crianças que enfrentaram perdas familiares e dificuldades financeiras, além de um esforço adicional para reestabelecer as relações interpessoais dentro do ambiente escolar.

O relato de Amor Perfeito ilustra a complexidade dos desafios que surgiram durante e após a pandemia. A perda do vínculo afetivo entre professor e aluno no ensino remoto destaca a fragilidade de um modelo pedagógico que, embora tenha mantido as atividades acadêmicas em andamento, não conseguiu substituir as interações essenciais à aprendizagem infantil. Esse é um ponto que reforça as limitações da tecnologia no contexto da educação infantil, onde o aprendizado está fortemente associado às relações presenciais e à afetividade. Outro aspecto

crítico é a sobrecarga dos docentes, que tiveram que lidar com o uso intensivo de tecnologias sem o preparo adequado e sem o suporte emocional necessário. O aumento das demandas tecnológicas e o uso prolongado de telas impactaram a saúde física e mental dos professores, como apontado por Amor Perfeito. Esses desafios sugerem a necessidade de políticas públicas voltadas ao apoio emocional e a formação tecnológica continuada dos educadores, como forma de mitigar os impactos futuros de situações similares. Assim, o retorno das aulas presenciais não foi isento de dificuldades. Afinal, o relato da colaboradora evidencia que as crianças voltaram emocionalmente fragilizadas, carregando o peso de perdas familiares, dificuldades econômicas e a falta de socialização. Isso reflete o papel crucial da escola, não só como um espaço de aprendizagem, mas como um local de construção de vínculos sociais e afetivos. Dessa maneira, a adaptação ao retorno das atividades presenciais exigiu dos educadores uma atenção redobrada as questões emocionais, além da implementação de estratégias pedagógicas para lidar com essas novas demandas.

Por fim, para finalizar a análise nesta categoria desafios enfrentados pela secretaria e professores, será exposto a seguir trechos da carta de Rosinha, que reflete sobre os desafios enfrentados durante o período de transição da Educação Infantil (EI) em 2009

Confesso que o desafio não foi pequeno e naquele momento a EI ainda passava por mudanças que nos desafiavam muito. Na sede do município, as Creches existentes ofertavam atendimento integral de creche e EI e estavam vinculadas à Secretaria de Assistência Social. Na zona rural, as escolas atendiam as crianças matriculadas na EI. Já se discutia a transição das creches da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação, porém tivemos certa resistência da Assistência Social e outros setores que não conseguiam compreender a creche e a EI como modalidade de ensino.

Ela também destaca os avanços obtidos por meio de um trabalho coletivo

Muitos foram os desafios enfrentados, e alguns avanços foram possíveis, pois a visão sobre a Educação Infantil evoluiu significativamente de modo a se constituir novas concepções que possibilitaram uma melhoria da qualidade da educação. Os avanços alcançados foram devido ao trabalho coletivo e pelo compromisso de toda a equipe: secretaria de educação, professores, gestores e demais profissionais envolvidos com a educação infantil.

Mediante ao exposto, nota-se que o relato de Rosinha traz à tona um período crítico de mudança na gestão e concepção da Educação Infantil. Historicamente, a creche no Brasil foi vista como um espaço assistencial, ligado ao cuidado básico e a proteção social, o que dificultou a compreensão da creche como integrante da educação infantil. Segundo Campos (2019), essa visão assistencialista, que persiste em muitos municípios, gerou resistência quando a transferência da gestão da creche para a Secretaria de Educação foi proposta, pois setores da assistência social ainda viam isso sob uma ótica de proteção e cuidado e não de ensino.

Nessa seara, Rosinha menciona que essa resistência estava presente tanto na sede quanto na zona rural do município. Afinal, a resistência em compreender a creche como parte da educação formal é um reflexo das dificuldades institucionais e culturais que muitos municípios enfrentam ao implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que afirmam a importância da creche como um espaço de educação, além do cuidado. Por outro lado, o avanço significativo mencionado por Rosinha, especialmente no que tange a evolução das concepções sobre a Educação Infantil, reflete o impacto positivo de políticas públicas voltadas para a integração da creche e pré-escola ao sistema educacional.

De acordo com o estudo de Oliveira e Santos (2020), a formalização da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica no Brasil, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, foi um marco importante, mas os avanços na prática só foram possíveis graças a mobilização e ao compromisso de gestores, professores e demais profissionais da área, como mencionado por Rosinha. Ademais, o trabalho coletivo é destacado como essencial para essas conquistas. Com isso, pesquisas como a de Nascimento (2021) indicam que o sucesso na implementação de políticas educacionais voltadas para a Educação Infantil depende diretamente da articulação entre as equipes de gestão e os profissionais da escola, bem como do desenvolvimento de uma visão compartilhada sobre a importância dessa etapa educativa.

Nesse sentido, a fala de Rosinha revela um momento de transição importante para a Educação Infantil em Caetité, que se alinha a uma mudança nacional de percepção sobre o papel das creches. Sendo assim, a resistência mencionada na transferência de gestão das creches da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação ilustra o quanto a concepção de creche como espaço educativo ainda estava em processo de construção. Contudo, ao relatar os avanços, Rosinha destaca a importância do trabalho coletivo, o que indica que a mudança de concepção e a melhoria na qualidade da educação infantil foram resultados de um esforço conjunto. Dito isso, a evolução na visão sobre a Educação Infantil mencionada por ela é fundamental para a promoção de uma ação mais equitativa e de qualidade, conforme

preconizado pelas DCNEI e pela BNCC. Por fim, os avanços mencionados, possibilitados pela colaboração entre gestores, professores e outros profissionais, demonstram a importância de políticas públicas e formações continuadas que capacitem os educadores a entender a complexidade e a importância da educação infantil. Dessa maneira, o estudo de Carvalho (2021) reforça que a capacitação e o suporte institucional são essenciais para superar desafios e promover uma educação infantil que atenda plenamente as necessidades das crianças.

7. MAIS QUE UMA CONCLUSÃO, UMA REFLEXÃO

Caetité, 25 de setembro de 2024

Caríssimas professoras da Educação Infantil de Caetité e demais educadores,

Ao se olhar para o horizonte da Educação Infantil, depara-se com um campo vasto e repleto de possibilidades, em que cada pequeno gesto de carinho e cada nova descoberta plantam sementes de futuro. A cada manhã, os sorrisos das crianças e os desafios que enfrentam tornam-se a poesia que escreve a prática docente. O trabalho de todos é, em essência, um ato de esperança e transformação, um brilho constante que ilumina o caminho do saber.

Nesta última carta, registra-se uma reflexão sobre a jornada percorrida na análise das políticas educacionais em investigar o processo de formação continuada dos professores da Educação Infantil, utilizando como lócus de pesquisa a Rede Municipal de Educação de Caetité – BA, formação continuada dos professores da Educação Infantil no município de Caetité. Esta dissertação não se encerra com uma conclusão, mas com uma reflexão que visa entrelaçar os esforços e experiências com as bases teóricas e documentos que fundamentam a prática educacional.

Sendo assim, este estudo partiu da busca em descrever o histórico das políticas públicas para a formação docente; mapear o segmento da Educação Infantil na rede municipal de Caetité; identificar as ações públicas direcionadas a formação de professores e desenvolver um produto educacional baseado no uso de cartas como ferramenta pedagógica. Sempre ancorados nos marcos legais que estruturam a educação brasileira, como a Constituição Federal de 1988, que respalda, em seu artigo 205, o direito a educação para todos, reforçando o papel social do Estado na promoção de uma educação que respeite as peculiaridades de cada etapa da vida escolar. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, veio complementar essa visão ao definir que toda criança tem direito a proteção integral, o que se estende ao ambiente escolar, local em que elas devem se sentir acolhidas e respeitadas. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), especialmente nos artigos 19 e 30, reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, estabelecendo diretrizes para o seu funcionamento e destacando a importância de uma formação adequada dos professores.

No entanto, diante dos muitos relatos nas cartas, esses direitos e diretrizes nem sempre se traduzem em condições reais de trabalho ou em políticas públicas eficazes. Afinal, a Resolução CNE/CEB nº 05/2009 e o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, assim como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1999), trouxeram importantes

orientações sobre o currículo e a prática pedagógica, mas, na prática, há ainda muitas lacunas na implementação dessas orientações. A falta de materiais adequados e de espaços apropriados foi um desafio constante relatado nas cartas, evidenciando a necessidade de uma revisão nas políticas públicas para garantir melhores condições de trabalho.

Somado a isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), associadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em vigor desde 2017, representam um esforço significativo na padronização e qualificação do ensino, mas, como apontam autores como Alves (2019) e Oliveira (2018), essas políticas nem sempre consideram as especificidades locais. As cartas evidenciam que, apesar de algumas ações avançadas, ainda há desafios significativos na implementação prática dessas diretrizes, especialmente no que diz respeito a formação continuada e ao suporte necessário para os docentes. Somado a isso, Gatti (2009) e Oliveira (2018) também ressaltam que os programas de formação frequentemente não dialogam com a realidade enfrentada pelos professores, o que demanda uma abordagem mais contextualizada e prática.

Com isso, o impacto emocional e físico do trabalho docente durante a pandemia de COVID-19, como descrito nas cartas, trouxe à tona a necessidade urgente de apoio e reconhecimento. Nesse segmento, Finco (2015) e Kramer (2012) discutem como as sobrecargas de trabalho e as novas exigências podem afetar a saúde dos educadores, o que foi amplamente evidenciado nas experiências compartilhadas pelos docentes. Assim, as estratégias implementadas para lidar com o ensino remoto e a adaptação as novas tecnologias, embora necessárias, também mostraram a necessidade de um suporte mais robusto e de uma formação que prepare os professores para esses desafios inesperados.

À guisa de ilustração, Paulo Freire (1996, p. 67) destaca que “A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Esta citação expõe que, apesar das políticas e diretrizes, são os educadores, com seu compromisso, profissionalismo e paixão, que têm o poder de contribuir para a transformação da realidade das crianças com quem trabalham. Ela deve, portanto, empoderar cada profissional para que eles possam enfrentar os desafios com criatividade e resiliência, sempre com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade, que respeite a individualidade e as necessidades de cada aluno.

Neste cenário, a utilização das cartas como método de coleta de dados e estabelecimento de diálogo revelou-se tanto um desafio quanto uma oportunidade enriquecedora. Em um tempo em que a comunicação digital predomina, retornar ao formato das cartas – um meio que, por vezes, parece desatualizado e em desuso – tornou-se um gesto de resgate e valorização das histórias pessoais e das experiências vividas. Isso porque o trabalho com essas cartas foi um

exercício de paciência e sensibilidade, em que cada palavra escrita carregava um peso de sinceridade e uma rica carga de emoção.

Dessa forma, as cartas se mostraram não apenas um canal para ouvir as vozes dos professores, mas um espaço para a introspecção e a reflexão profunda. Cada documento enviado e recebido era um testemunho das lutas diárias, dos desafios enfrentados e das vitórias conquistadas. Através dessas palavras, foi capaz de acessar um panorama mais íntimo e real das condições de trabalho e das necessidades de formação continuada que, muitas vezes, não são capturadas em dados quantitativos ou relatórios formais.

Nesse sentido, a correspondência trocada com as professoras colaboradoras foi um mergulho no universo da Educação Infantil e cada carta serviu como uma ponte para um diálogo mais humano e pessoal. Esse processo permitiu uma compreensão mais rica das realidades enfrentadas nas salas de aula e evidenciou a resiliência e o compromisso dos educadores em meio a adversidades. Assim, as correspondências, com suas autenticidades e proximidades, foram um lembrete de que a educação é, antes de tudo, uma prática profundamente humana e afetiva.

Portanto, ao refletir sobre o valor dessas cartas, é essencial reconhecer que elas proporcionaram uma conexão genuína e uma compreensão mais nuançada dos desafios e das esperanças dos professores. Em um mundo que avança rapidamente em direção a digitalização, o ato de escrever e ler correspondências se tornou um símbolo de persistência e de dedicação ao diálogo humano. Esse retorno das formas mais tradicionais de comunicação trouxe à tona uma riqueza de informações e reafirmou a importância de se ouvir com empatia e de se engajar em conversas significativas que transcendem o mero formalismo acadêmico.

Assim, ao chegar ao fim desta jornada investigativa, deve-se afirmar que esta dissertação não encerra uma etapa, mas sim abre portas para novos horizontes. A conclusão aqui apresentada é apenas o início de uma conversa mais ampla, uma provocação para que novas pesquisas possam explorar ainda mais a complexidade da formação continuada na Educação Infantil. Cada dado analisado e cada relato ouvido são sementes que podem germinar em futuras investigações e reflexões. A realidade da Educação Infantil está em constante transformação e esta dissertação deve ser vista não como um ponto final, mas como um convite a continuidade da exploração e da investigação. Posto isso, que novas vozes e perspectivas possam se juntar a esta discussão, alimentando o ciclo contínuo de aprendizado e aprimoramento.

Com gratidão e esperança,

Marta Juvênia Navarro Caramelo

Primavera de 2024.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Raquel Pereira de. Homenagens à primeira professora de Tanque Novo – Ba. *Blogpost*. Disponível em: <<https://raquelprofessorinha.blogpost.com/2008/12/colegas-e-professores-de-rachel.htm>>. Acesso em: 20 de set. de 2020.
- ALVES, André Luciano. Formação continuada de professores e prática docente [manuscrito]: a pesquisa-ação como experiência formadora, 2019.
- ALVES, Rubens. O amor que acende a lua. São Paulo, editora Papirus, 2023.
- AMORIM, M. O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2001.
- ATAÍDE, Ana Emília M. L. Governança Global Ambiental na Era Nuclear: avaliação do impacto da mineração de urânio em Caetité-Bahia, 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- BAHIA. Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Superintendência de Políticas para a Educação Básica. União dos Dirigentes Municipais da Educação. Salvador, Secretaria de Educação, 2019.
- BARBOSA, M^a Carmen S.; RICHTER, Sandra Regina S. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, M^a Carmen S.
- BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em Movimento – perspectivas Atuais Belo Horizonte, 2010.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação. Lisboa: Porto, 1994.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP no 5/2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 13, dez. 2005. Disponível em: <Disponível em: <http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: abr. 2008.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. Organização do texto: Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1990a. p.168 (Série Legislação Brasileira).
- BRASIL. Lei N.º 12.796, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.
- BRASIL. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (2009). Câmara de Educação Básica. Parecer no. 20 de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 15/17. Base Nacional Comum Curricular BNCC. Brasília: MEC, SEB; UNESCO, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução n. 5, de 17/12/2009, Brasília: MEC, 2009.

BRASIL, MEC. Programas e ações. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programase-acoes>> Acesso em 12 de Agosto de 2021.

BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONISIO, A. P. et al. Gêneros Textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

CAMARGO, M. R. R. M. d. Cartas Adolescentes. Uma leitura e modos de ser. In: MIGNOT, A. C. V. et al. Refúgios do eu: educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 131-150.

CRUZEIRO DO SUL – *Campus Virtual*. Unidade: Conceitos básicos: Estado, Governo, Poder, Administração Pública e Política Pública. Disponível em: <https://arquivos.cruzeirodosulvirtual.com.br/materiais/disc_2010/2sem_2010/mat_grad_ga/p/unidade1/teorico_I.pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

DEMO, P. Introdução à metodologia da ciência. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15- 41.

DICKMANN, I; PAULO, F. S. Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. 1. ed. – Chapecó: Livrologia, 2020. (Coleção Paulo Freire; v. 2).

Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. 484 p.

DUBOVIK, Alejandra; CIPITELLI, Alejandra. Construção e Construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. Trad. De Bruna Heringer de S. Villar. São Paulo: Phorte, 2018.

FAZENDA, I.; SOARES, M. Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas. In: FAZENDA, I. (Org.) Novos enfoques da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1992. p. 119-28.

FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A.L.G. de (orgs.). Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da

infância. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, M^a Carmen S. e FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Org.). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015 (p. 233- 245).

FLICK, U. Introdução à metodologia de pesquisa. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 246.

FLICK, U. Qualidade na Pesquisa Qualitativa. Artmed, 1992. – Coleção Pesquisa Qualitativa.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 49^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Cartas a Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em educação. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, M^a Carmen S. e FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Org.). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, Edições Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.

FOCHI, Paulo Sérgio. Planejar para tornar visível a intenção educativa. In: Revistas Pátio Educação Infantil. N. 45, out. De 2015.

FOCHI, Paulo Sérgio. Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de educação infantil. 2016. 2017 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2016.

FOCHI, Paulo Sérgio. Educação infantil e currículo: campos de experiência. Curso online, 2021.

FOCHI, Paulo; CRUZ, Silvia H. Elementos pedagógicos para orientar o currículo. Revista Pátio Educação Infantil. Ano 16, n. 55, p. 9-11, abril-junho, 2018.

FOCHI, Paulo Sérgio. O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no observatório da Cultura Infantil. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. Brasília: Unesco, 2009.

GIL, A. C. Métodos e de pesquisa social. 6 ed. São Paulo: Atlas; 2008.

GOMES, Marineide de Oliveira. Formação de professores na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

GOMES, R. et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 185-221.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; MORAES, João Kaio Cavalcante. Formação Docente e PNE (2014-2024): Uma abordagem inicial. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4512>>. Acesso em: 20 de set. de 2020. A intersectorialidade nas políticas para a primeira infância.

HORN, Maria da graça Souza et al. Formação continuada de professores da educação infantil: reflexões e perspectivas. – Florianópolis. Ed. da UFSC, 2012.

KRAMER, Sônia. LEITE, Maria Isabel. Infância e Educação infantil. Ed. Papirus. 2012.
LAFFITE, Luzia Torres; TUBELES, Paula; MAIA, Shala Vieira; DIDONET Vital. Organização Secretaria Executiva – RNPI – Biênio 2013/2014 – Instituto da Infância – IFAN.

MARX, K. e ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Cortez, 1998.
Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MENEZES, Ebenezzer Takuno de. Verbete formação de professores. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/formacao-de-professores/>>. Acesso em 24 mar 2023.

MINECUCCI, Telma Maria Gonçalves. Intersectorialidade, o desafio atual para as políticas sociais. Pensar BH. Política Social, Belo Horizonte, v. 3, p. 10-13, 2002.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2018.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB, 2010.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Educação escolar e a formação do educador: fundamentos e princípios pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda brasileira. Educ.soc.[online].2011,vol.32,n.115,pp.323-337.ISS 16784626.<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000200005>. Acesso em: 20 de set. de 2020

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. Ministério da Educação. São Paulo: Fundação Santillana, 2018. (Org.) O trabalho do professor na Educação Infantil. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago., 2020. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13312>. Acesso em: 20 de set. de 2020.

PRADO, Jany Rodrigues. Os sentidos que professores de educação infantil do município de Guanambi atribuem a sua condição de trabalho docente. / Jany Rodrigues Prado, 2018.

PIMENTA, Julia Ines Pinheiro Bolota. Saberes de professores da Educação Infantil sobre a BNCC: apropriações, implicações e desafios. Tese de doutorado – Universidade Federal de São Carlos, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. Interface - Comunicação, Saúde, Educação. UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.

PORTAL, Leda Lísia Franciosi. Cartas: um instrumento desvelador da amorosidade do ser professor. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7392_4409.pdf. Acesso em: 11 set. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano. Metodologia do trabalho científico. Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico 2.ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAUTENBERG, Jessica. Formação continuada de professoras da educação infantil: em análise a hora-atividade. Blumenau, 2018.

REIS, Maria Cândida Delgado. Tessitura de Destinos: mulher e educação, São Paulo, 1910/20/30. São Paulo: EDUC, 1993.

REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL • 202X • v. XX, n. XX: e.n. XXXX. Antonieta Miguel. 0000-0003-2845-3768 1. Universidade do Estado da Bahia – Caetité, Bahia, Brasil; amiguel@uneb.br.

ROCHA, Lúcia Maria da Franca, *et al.* A Escola Normal na Província da Bahia no século XIX. In: As escolas normais no Brasil do Império à República. Campinas: Alínea, 2008.

Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SANTOS, Helena. Caetité “Pequenina e Ilustre”. 1997 a 2a. Edição.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 174 p

SOUZA, Eloisa Filet. A formação continuada das professoras de educação infantil em municípios da região de Laguna-SC (AMUREL) /2017.

SOLIGO, R. Cartas Pedagógicas sobre a Docência. São Paulo: GFK, 2015b.

SAVIANI, Dermeval. Ideias para um intercâmbio internacional na área da História da Educação. In: SAVIANI, Dermeval. História da Educação: perspectiva para um intercâmbio internacional. Campinas, SP: Autores Associados, 1999, p. 9-18.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A.N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. 7 eds. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

GOMES, Marineide de Oliveira. Formação de professores na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

VYGOTSKY, L. S. Construção do pensamento e linguagem: as raízes genéticas do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZABALA, Antoni. A prática educativa como ensinar. Trad. Ermani F. da F. Rosa - Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
CAMPUS VI – CAETITÉ
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E
SOCIEDADE – PPGE

CARTA DE APRESENTAÇÃO / PEDIDO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Prezado (a) Professor (a) da Educação Infantil,

Esta é uma Carta de Apresentação de uma pesquisa do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGE, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas – DCH, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus VI – Caetité*, que está sendo realizada por Marta Juvênia Navarro Caramelo, sob a orientação da professora Dr. ^a Marinalva Nunes Fernandes. O trabalho, intitulado “As políticas públicas para a formação continuada de professores atuantes na Educação Infantil da rede pública do município de Caetité – BA na última década”, tem por objetivo investigar como as políticas educacionais relacionadas à formação continuada, executadas pela gestão pública da rede municipal de Caetité – BA, desde o ano de 2010 até os dias atuais, têm contribuído com os docentes que atuam na Educação Infantil, tendo em vista a sua profissionalidade.

Venho, através desta correspondência, solicitar, encarecidamente, a sua participação no trabalho, **através da emissão de uma Carta Resposta**, com ponderações sobre questões que serão apresentadas. Caso aceite participar, informo que o material recebido terá o intuito primordial de obter dados para reflexão e discussão sobre o objeto da pesquisa, os quais possibilitarão a construção da Dissertação de Mestrado e também do Produto Educacional, os quais serão entregues ao PPGE/UNEB.

Dada a experiência profissional que possui com a Educação Infantil, acredito que a sua narrativa poderá enriquecer a construção da pesquisa acadêmica como um todo. Para conseguir chegar até você da maneira mais direta, optei pelo envio desta carta, pois ela não só transmite

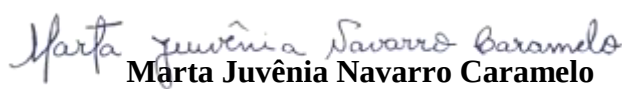
mensagens, mas também fala ao coração, uma vez que está carregada de trocas, desafios, sentimentos, experiências, pontos de vista, emoções, lembranças e conhecimentos, desde o texto de apresentação / pedido de participação, mas, principalmente, no texto que se almeja obter como resposta. Amparando-se nessa perspectiva, esta pesquisa visa trazer pontos fundamentais para pensar à docência em sua formação continuada e, por isso, desejo estabelecer um diálogo no qual você possa informar **como se constituiu enquanto professor (a)**. Assim, para a redação de sua carta resposta, peço que leve em consideração a seguinte questão norteadora:

Como as políticas educacionais relacionadas à formação continuada executadas pela Gestão Municipal de Caetité – BA têm contribuído para a sua constituição profissional, para atuar no segmento da Educação Infantil e o que mudou em sua prática quando, a partir da Lei N.º 12.796/2013, passou a ser obrigatória a entrada de crianças de quatro e cinco anos na Educação Básica?

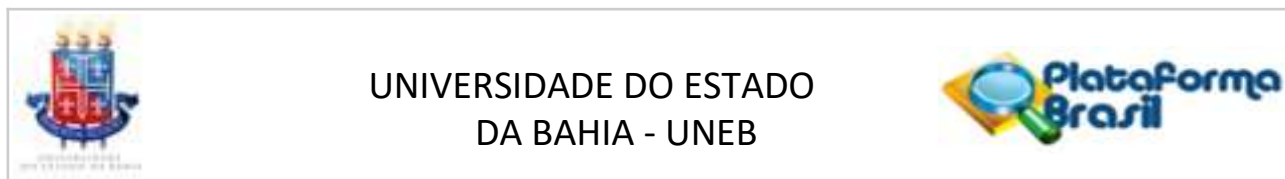
Solicito que, na sua narrativa, **relacione quais ações públicas foram realizadas nos últimos dez anos e que, de alguma forma, contribuíram com o seu exercício profissional na docência**, já que esta é permeada por saberes, experiências e formação não só inicial, mas também continuada. Por gentileza, **não esquecer de mencionar sobre os desafios vivenciados no enfrentamento da pandemia da COVID-19**, a qual, sem dúvidas, trouxe significativas mudanças para a prática profissional de cada professor. Em suma, **peço que relate sobre suas formações, experiências, vivências, contribuições e impactos que as políticas educacionais ajudaram na sua formação, desde o ano de 2010 até os dias atuais**.

Agradeço por sua respeitosa atenção e aguardo, ansiosamente, por sua resposta. Como tenho que cumprir prazos estabelecidos por instâncias superiores a que estou submetida no programa de mestrado, peço que me dê sua resposta, pelo mesmo expediente utilizado no recebimento desta carta de apresentação (*E-mail* e/ou Correios), utilizando o mesmo endereço, até o dia **28 de fevereiro de 2022**.

Caetité – BA, 19 de outubro de 2021.


Marta Juvênia Navarro Caramelo
Pesquisadora responsável

ANEXO B



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAETITÉ - BA NA ÚLTIMA DÉCADA

Pesquisador: MARTA JUVENIA NAVARRO CAMELO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52710621.0.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.261.340

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAETITÉ - BA NA ÚLTIMA DÉCADA apresenta importância para o entendimento da educação pública municipal. O trabalho apresenta como objetivo primário investigar como as políticas educacionais relacionadas à formação continuada, executadas pela gestão pública da rede municipal de Caetité – BA, desde o ano de 2010 até os dias atuais, têm contribuído com os docentes que atuam na Educação Infantil, tendo em vista a sua profissional idade. Realizar-se uma pesquisa-participante, envolvendo entrevistas semiestruturadas junto às populações rurais. O trabalho de campo será realizado com visitas periódicas às referidas comunidades. Assim, os dados serão tabulados e avaliados, obtendo-se como resultados as particularidades das narrativas dos usos pelas populações tradicionais.

Objetivo da Pesquisa:

Como objetivos secundários;

Descrever o processo histórico das políticas públicas educacionais brasileiras direcionadas à formação continuada de docentes da Educação Básica, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988;

Mapear o segmento da Educação Infantil na rede Municipal de Educação caetiteense;

Identificar que ações públicas relacionadas à formação de professores para atuação na Educação Infantil foram efetivadas nos últimos oito anos, desde que foi feita uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, através da Lei N.º 12796/2013,

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

quando passou a ser obrigatório o ingresso de crianças com quatro anos de idade na Educação Básica;

Promover a realização de um Seminário Formativo com os docentes da Educação Infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Risco e Benefícios informados dentro da eticidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível, metodologia e cronograma dentro da eticidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

* As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE bem como o termo de assentimento apresentados possuem uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final.

Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado e baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1845125.pdf	19/12/2021 22:01:43		Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

Declaração de Pesquisadores	Comunicado_a_relatoria_do_CEP_UNEB.pdf	19/12/2021 22:01:04	MARTA JUVENIA NAVARRO CAMELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	19/12/2021 20:58:33	MARTA JUVENIA NAVARRO CAMELO	Aceito
Outros	Termo_de_concessao.pdf	20/10/2021 12:07:02	MARTA JUVENIA NAVARRO CAMELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Autorizacao_Intitucional_Coparticipante_02.pdf	20/10/2021 12:06:30	MARTA JUVENIA NAVARRO CAMELO	Aceito
Outros	Marta_Juvenia_Navarro_Caramelo_Curriculo_do_Sistema_de_Curriculos_Lattes.Pdf	19/10/2021 16:51:28	MARTA JUVENIA NAVARRO CAMELO	Aceito
Outros	Marinalva_Nunes_Fernandes_Curriculo_do_Sistema_de_Curriculos_Lattes.pdf	19/10/2021 16:50:56	MARTA JUVENIA NAVARRO CAMELO	Aceito
Outros	Carta_de_Apresentacao.pdf	19/10/2021 16:41:52	MARTA JUVENIA NAVARRO CAMELO	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE_02.pdf	19/10/2021 16:39:46	MARTA JUVENIA NAVARRO CAMELO	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE_01.pdf	19/10/2021 16:39:34	MARTA JUVENIA NAVARRO CAMELO	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

Outros	Termo_de_compromisso_pela_coleta_d e_dados_em_arquivos.pdf	19/10/2021 16:38:07	MARTA JUVENIA NAVARRO CAMELO	Aceito
--------	---	------------------------	---------------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 24 de fevereiro, de 2022

Assinado por:**Aderval Nascimento Brito****(Coordenador(a))****Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555**Bairro:** Cabula**CEP:** 41.195-001**UF:** BA**Município:** SALVADOR**Telefone:** (71)3117-2399**Fax:** (71)3117-2399**E-mail:** cepuneb@uneb.br

Entrega do Relatório sobre o Seminário Formativo									X
Entrega da Dissertação									X
Defesa da Dissertação									

Caetité, 13 de outubro de 2021.

Marta Juvênia Navarro Caramelo Pesquisadora

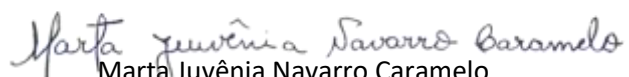
DECLARAÇÃO COM ORÇAMENTO FINANCEIRO DETALHADO COM ESPECIFICAÇÃO DAS FONTES DE FINANCIAMENTO

Eu, **Marta Juvênia Navarro Caramelo**, discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, da Universidade do Estado da Bahia, *Campus VI – Caetité*, declaro, para todos os fins de direitos, que o orçamento do projeto de pesquisa intitulado **AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAETITÉ – BA NA ÚLTIMA DÉCADA** será custeado com recursos da pesquisadora responsável, conforme quadro a seguir.

Nº	ATIVIDADE	PERÍODO DE EXECUÇÃO	ITEM/VALOR	FONTE DE FINANCIAMENTO
1	Contatos iniciais de pesquisa: primeiras visitas	Fevereiro de 2021	Transporte: 400,00	Pesquisadora responsável
2	Entrevista/Roda de Conversa	Fevereiro a Maio de 2021	Transporte: 400,00	Pesquisadora responsável

3 .	Análise de dados e informações coletadas	Novembro de 2021	Divulgação em eventos e revistas: 500,00	Pesquisador a responsável
Estudos sistemáticos das categorias teóricas			Aquisição de livros: 800,00	Pesquisador a responsável
Total: 2.100,00				

Caetité, 13 de outubro de 2021.


Marta Juvênia Navarro Caramelo



Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto de pesquisa intitulado
AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DO

MUNICÍPIO DE CAETITÉ – BA NA ÚLTIMA DÉCADA, vinculado ao Programa de

Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, da Universidade do Estado da Bahia, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia, sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Caetité, 13 de outubro de 2021.

Nome da orientadora e da orientanda	Assinatura
Marta Juvênia Navarro Caramelo	<i>Marta Juvênia Navarro Caramelo</i>
Marinalva Nunes Fernandes	<i>Marinalva Nunes Fernandes</i>



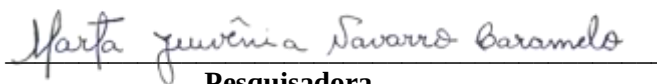
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
 CAMPUS VI – CAETITÉ
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE – PPGELS

DECLARAÇÃO DE COOPERAÇÃO ESTRANGEIRA

Eu, **Marta Juvênia Navarro Caramelo**, discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, da Universidade do Estado da Bahia – *Campus VI*, declaro, para todos os fins de direitos, que o projeto de pesquisa intitulado **AS POLÍTICAS**

PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAETITÉ – BA NA ÚLTIMA DÉCADA será realizado sem cooperação estrangeira e que não enviará material biológico para o exterior.

Caetité, 13 de outubro de 2021.



Pesquisadora

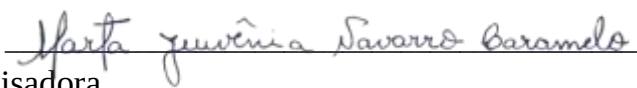
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
 CAMPUS VI – CAETITÉ
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE –
 PPGELS

DECLARAÇÃO DE IMAGENS E ENREVISTADOS COM MENOR IDADE

Eu, **Marta Juvênia Navarro Caramelo**, discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, da Universidade do Estado da Bahia – *Campus VI*, declaro, para todos os fins de direitos, que o projeto de pesquisa intitulado **AS**

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAETITÉ – BA NA ÚLTIMA DÉCADA não produzirá imagens e vídeos com participantes de menor idade (18 anos de idade), sem o consentimento dos pais e ou responsáveis.

Caetité, 13 de outubro de 2021.

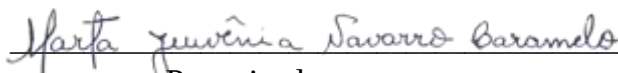

Pesquisadora

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
CAMPUS VI – CAETITÉ
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE –
PPGELS

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL
SOBRE COMPROMISSO COM AS RESOLUÇÕES 510/16 E
466/2012

Eu, **Marta Juvênia Navarro Caramelo**, discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, da Universidade do Estado da Bahia – *Campus VI*, declaro, para todos os fins de direitos, que, como responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAETITÉ – BA NA ÚLTIMA DÉCADA** estou comprometida com as Resoluções 510/16 e 466/2012, especialmente o item XI, em todas as fases da pesquisa, inclusive entregas de relatórios anuais e do relatório final.

Caetité, 13 de outubro de 2021.


Pesquisadora



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
CAMPUS VI – CAETITÉ
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE –
PPGELS

DECLARAÇÃO SOBRE DIREÇÃO DO *CAMPUS*

Eu, **Marta Juvênia Navarro Caramelo**, discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, da Universidade do Estado da Bahia – *Campus VI*, informo, para todos os fins de direitos, sobre o projeto de pesquisa intitulado **AS**

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAETITÉ – BA NA ÚLTIMA DÉCADA tornando ciente, portanto, a diretora do Departamento de Ciências Humanas do *Campus VI* da UNEB, a Professora Marinalva Nunes Fernandes.

Caetité, 13 de outubro de 2021.

A assinatura de Marta Juvênia Navarro Caramelo é escrita em uma caligrafia cursiva e está localizada sobre uma linha horizontal.

Pesquisadora



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
CAMPUS VI – CAETITÉ
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE – PPGELS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA REDE/INSTITUCIONAL COPARTICIPANTE

Ilustríssima Senhora Maria José Couto Gonçalves,

Eu, **MARTA JUVÊNIA NAVARRO CAMELO**, pesquisadora responsável pelo projeto intitulado **AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAETITÉ – BA NA ÚLTIMA DÉCADA**, solicito vossa autorização para realizá-lo, na rede municipal de ensino do Município de Caetité – Bahia, com professores que atuam no segmento da Educação Infantil, em duas unidades escolares da referida rede. Ressalto que o projeto de pesquisa atende ao disposto na Resolução CNS N.º 466, de 12 de dezembro de 2012, pois tem como objetivo investigar como as políticas educacionais relacionadas à formação continuada, executadas pela gestão pública da rede municipal de Caetité – BA, desde o ano de 2010 até os dias atuais, têm contribuído com os docentes que atuam na Educação Infantil, tendo em vista a sua profissionalidade. Para o alcance do objetivo traçado, será realizada uma pesquisa de campo, quando serão utilizadas cartas como instrumentos para a coleta de dados, as quais serão enviadas, via *e-mails* e/ou Correios, aos sujeitos que, voluntariamente, contribuirão com a pesquisa. Elas serão enviadas aos prováveis colaboradores, com a apresentação da pesquisadora, a descrição dos objetivos detalhados do trabalho e o pedido de resposta. Ao final, a pesquisa irá dispor de um produto educacional que terá como foco refletir sobre as questões de formação docente e irá contribuir para o desenvolvimento de uma análise crítica dos docentes em relação às mudanças propostas pelas políticas públicas para a Educação Infantil do município, por meio de um Seminário Formativo, que pretende dinamizar o processo de aquisição de novos entendimentos e conhecimentos para a prática do professor.

Caetité, 13 de outubro de 2021.

REDE/INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Marta Juvênia Navarro Camelo

PESQUISADORA

Marilene Alves Fernandes

ORIENTADORA

Página 1 de 2

Rubrica pesquisadora: *Marta Juvênia Navarro Camelo*

Rubrica participante: _____

Termo de Autorização Institucional Coparticipante, de 13 de outubro de 2021.

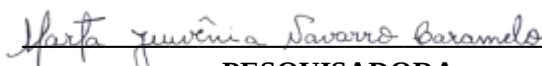
TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL COPARTICIPANTE

Eu, **MARIA JOSÉ COUTO GONÇALVES**, responsável pela pasta da Secretaria Municipal de Educação de Caetité – BA, declaro que fui informada sobre o objetivo da pesquisa intitulada **AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAETITÉ – BA NA ÚLTIMA DÉCADA** e, por isso, concordo em autorizar a execução da mesma nesta rede de ensino. Caso necessário, a qualquer momento, como instituição COPARTICIPANTE desta pesquisa, poderemos revogar esta autorização, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo à rede de ensino ou a qualquer dado que comprometa o sigilo de participação dos integrantes que estejam a nós vinculados. Declaro também que não recebemos qualquer pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

Conforme Resolução CNS N.º 466, de 12/12/2012, a pesquisa só terá início nesta rede de ensino, após apresentação do Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

Caetité, 13 de outubro de 2021.

REDE/INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



PESQUISADORA



ORIENTADORA



Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo a pesquisadora Marta Juvênia Navarro Caramelo a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAETITÉ – BA NA ÚLTIMA DÉCADA**, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pela sua pesquisadora, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Caetité, 13 de outubro de 2021.


Marinalva Nunes Fernandes
Diretora Pré-Tempore do DCH – Campus VI
Portaria nº. 220/2020 – 17/06/2020
Matrícula 74.371.213-0

Assinatura e carimbo do Responsável institucional



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
 CAMPUS VI – CAETITÉ
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE – PPGELS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, **Marinalva Nunes Fernandes**, abaixo assinado, responsável pelo Departamento de Ciências Humanas – DCH, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus VI – Caetité*, autorizo a realização do estudo **AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAETITÉ – BA NA ÚLTIMA DÉCADA**, a ser conduzido pelas pesquisadoras Marinalva Nunes Fernandes (Orientadora) e Marta Juvênia Navarro Caramelo (Orientanda). Fui nomeada como Orientadora da discente e informada pela responsável pelo projeto de estudo e pesquisa sobre as características do mesmo, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição proponente do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos colaboradores recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Caetité, 13 de outubro de 2021.

Marinalva Nunes Fernandes
 Diretora Pró-Tempore do DCH – Campus VI

Portaria nº. 220/2020 Matrícula 74.371.213– 17/06/2020-0

Responsável institucional



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
 CAMPUS VI – CAETITÉ
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE –
 PPGELS

TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

Assumimos o compromisso de manter o sigilo total das informações coletadas nos documentos que darão subsídios para a construção da Dissertação e Produto Educacional

(Seminário Formativo) referentes à pesquisa intitulada **AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAETITÉ – BA NA ÚLTIMA**

DÉCADA. Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para execução do presente projeto. Os resultados serão divulgados de forma anônima. Justificamos que, para a pesquisa documental, não teremos como coletar assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) porque os documentos analisados não envolverão particularidades individuais, mas sim questões gerais relacionadas à Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Caetité.

Caetité, 13 de outubro de 2021.

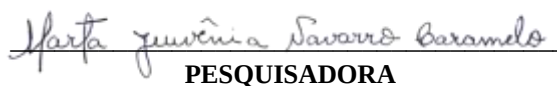
Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Marta Juvênia Navarro Caramelo	<i>Marta Juvênia Navarro Caramelo</i>
Marinalva Nunes Fernandes	<i>Marinalva Nunes Fernandes</i>

TERMO DE CONCESSÃO

Eu, **Maria José Couto Gonçalves**, Secretária Municipal de Educação de Caetité – BA, responsável pela manutenção e guarda de todo o acervo documental existente na instituição, declaro que fui informada dos objetivos e benefícios, assim como da justificativa para não aplicar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido na pesquisa documental do trabalho intitulado **AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAETITÉ – BA NA ÚLTIMA DÉCADA**, sob a responsabilidade da pesquisadora Marta Juvênia Navarro Caramelo, que tem finalidade científica e não irá comprometer de nenhuma forma a integridade e a identidade dos participantes da pesquisa, conforme regulamenta a Resolução CNS 466/12. **Por isso, concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição, permitindo o acesso aos documentos relacionados à Educação Infantil existentes na Secretaria Municipal de Educação de Caetité, sempre com a pesquisadora sendo acompanhada por um servidor que tenha sido por nós designado.** Caso necessário, a qualquer momento, como instituição COPARTICIPANTE desta pesquisa, poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que nos causem algum prejuízo ou seja divulgado qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes ou dos documentos acessados pela pesquisadora. Declaro também que não recebemos qualquer pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

Conforme Resolução CNS 466, de 12/12/2012, a pesquisa só terá início após apresentação do Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

Caetité, 13 de outubro de 2021.


PESQUISADORA

REDE/INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE


ORIENTADORA

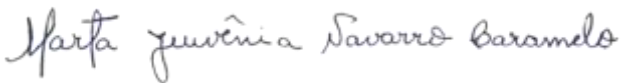


UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
 CAMPUS VI – CAETITÉ
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE –
 PPGELS

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada **AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAETITÉ – BA NA ÚLTIMA DÉCADA**, cujos dados serão coletados através de pesquisa documental e recebimento de cartas, contando-se com a participação voluntária de colaboradores, os quais receberão, via *e-mails* e/ou Correios, cartas convites, com a apresentação da pesquisadora, a descrição dos objetivos detalhados do trabalho e o pedido de resposta. Para realizar o levantamento dos dados que fundamentarão os passos da pesquisa, os sujeitos serão aqueles que tiverem relação direta ou indireta com o segmento da Educação Infantil em Caetité, ou seja, espera-se contar com pessoas que ocuparam cargos de Secretários de Educação do município (pelo menos dois), Coordenadores Pedagógicos da Etapa da Educação Infantil (pelo menos dois) e Professores efetivos e/ou contratados que trabalhem nas unidades pertencentes ao campo de pesquisa e que concordem em participar do processo (pelo menos oito). Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para execução do presente projeto. Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido que ficarão guardados em minha residência, localizada à Rua Prof. José da Silva Ivo, N.º 135, Centro, Caetité – BA, pelo período de 05 (cinco) anos sob a minha total responsabilidade. Após este período, os dados serão destruídos.

Caetité, 13 de outubro de 2021.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Marta Juvênia Navarro Caramelo	



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
 CAMPUS VI – CAETITÉ
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE – PPGELS

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Eu, **MARTA JUVÊNIA NAVARRO CAMELO**, abaixo assinado, comprometo-me a manter confidencialidade com relação a toda documentação e toda informação obtidas nas atividades e pesquisas a serem desenvolvidas no projeto intitulado **AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE**

PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAETITÉ – BA NA ÚLTIMA DÉCADA, orientado pela professora

Marinalva Nunes Fernandes, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, a ser desenvolvido em duas Unidades de Educação Infantil da rede municipal de Caetité – Bahia, realizado no âmbito da UNEB/Campus VI, concordando em:

- Não divulgar a terceiros a natureza e o conteúdo de qualquer informação que componha ou tenha resultado de atividades técnicas do projeto de pesquisa;
- Não permitir a terceiros o manuseio de qualquer documentação que componha ou tenha resultado de atividades do projeto de pesquisa;
- Não explorar, em benefício próprio, informações e documentos adquiridos através da participação em atividades do projeto de pesquisa;
- Não permitir o uso por outrem de informações e documentos adquiridos através da participação em atividades do projeto de pesquisa.

Declaro ter conhecimento de que as informações e os documentos pertinentes às atividades técnicas do projeto de pesquisa somente podem ser acessados por aqueles que assinaram o Termo de

Confidencialidade, excetuando-se os casos em que a quebra de confidencialidade é inerente à atividade ou em que a informação e/ou documentação já for de domínio público.

Caetité, 13 de outubro de 2021.

Assinatura de todos:

Orientadora:

Marinalva Nunes Fernandes

CPF.: 392.205.675-04

Pesquisadora: *Marta Juvênia Navarro Camelo*

CPF.: 514.452.635-72



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB *CAMPUS VI – CAETITÉ*
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE – PPGELS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
 HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N.º 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

I DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do (a) Participante:

Documento de Identidade N.º: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço:

_____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____/(____) _____

E-mail:

II DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:

Pesquisa intitulada: **AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAETITÉ – BA NA ÚLTIMA DÉCADA.**

2. PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Marta Juvênia Navarro Caramelo

Página 1 de 5

Rubrica pesquisadora: _____

Rubrica participante: _____

Cargo/Função: Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas – DCH, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus VI – Caetité*.

III EXPLICAÇÕES DA PESQUISADORA AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar do projeto de pesquisa: **AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAETITÉ – BA NA ÚLTIMA DÉCADA**, de responsabilidade da pesquisadora Marta Juvênia Navarro Caramelo, discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas – DCH, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus VI – Caetité*, que tem como objetivo geral investigar como as políticas educacionais relacionadas à formação continuada, executadas pela gestão pública da rede municipal de Caetité – BA, desde o ano de 2010 até os dias atuais, têm contribuído com os docentes que atuam na Educação Infantil, tendo em vista a sua profissionalidade. Como objetivos específicos, espera-se descrever o processo histórico das políticas públicas educacionais brasileiras direcionadas à formação continuada de docentes da Educação Básica, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988; mapear o segmento da Educação Infantil na rede Municipal de Educação caetiteense; identificar que ações públicas relacionadas à formação de professores para atuação na Educação Infantil foram efetivadas nos últimos oito anos, desde que foi feita uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, através da Lei N.º 12796/2013, quando passou a ser obrigatório o ingresso de crianças com quatro anos de idade na Educação Básica; e, por último, promover a realização de um Seminário Formativo com os docentes da Educação Infantil. Sua participação é voluntária e se dará por meio de respostas à nossa carta convite, a qual será enviada pela Estudante Pesquisadora Marta Juvênia Navarro Caramelo, que promoverá esta ação com o intuito primordial de obter dados para reflexão e discussão.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são: a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida na Resolução N.º 466/12; a utilização indevida de informações obtidas a partir das cartas recebidas, em relação aos participantes

Página 1 de 5

Rubrica pesquisadora: _____

Rubrica participante: _____

da pesquisa; conflitos concernentes aos contextos de produção das pesquisas em Educação. Caso sejam consumados quaisquer um dos riscos, os mesmos serão reparados pela Pesquisadora Responsável, nos termos das legislações específicas do Estado Brasileiro.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para trazer benefícios, dentre os quais:

Investigar como as políticas educacionais relacionadas à formação continuada, executadas pela gestão pública da rede municipal de Caetité – BA, desde o ano de 2010 até os dias atuais, têm contribuído com os docentes que atuam na Educação Infantil, tendo em vista a sua profissionalidade;

Descrever o processo histórico das políticas públicas educacionais brasileiras direcionadas à formação continuada de docentes da Educação Básica, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988;

Mapear o segmento da Educação Infantil na rede Municipal de Educação caetiteense; o Identificar que ações públicas relacionadas à formação de professores para atuação na Educação Infantil foram efetivadas nos últimos oito anos, desde que foi feita uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, através da Lei N.º 12796/2013, quando passou a ser obrigatório o ingresso de crianças com quatro anos de idade na Educação Básica;

Promover a realização de um Seminário Formativo com os docentes da Educação Infantil.

Caso aceite, o/a Senhor (a) receberá nossa carta convite e, conseqüentemente, responderá à mesma. As cartas, desde que autorizado por Vossa Senhoria, poderão ser utilizadas pela pesquisadora Marta Juvênia Navarro Caramelo, discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas – DCH, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus VI* – Caetité. Informo à Vossa Senhoria que, para evitar qualquer tipo de exposição e ou constrangimento ao participante desta pesquisa, através do método carta, nenhum dado será utilizado para fins que não sejam o objeto desta pesquisa. Os materiais coletados serão somente para análise dos dados e transcrição das falas. Assim, todo o conteúdo será usado apenas para fins desta pesquisa, ficando sob a minha guarda por um período de 05 (cinco) anos. Não estará disponível para o acesso de pessoas que não fizerem parte do estudo.

O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador, residente à Rua Prof. José da Silva Ivo, N.º 135, Centro, Caetité – BA, telefone (77) 9 9955 6411, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do

Página 1 de 5

Rubrica pesquisadora: _____

Rubrica participante: _____

Estado da Bahia – CEP/UNEB, localizado à Rua Silveira Martins, N.º 2555, Cabula, Salvador – BA, CEP: 41.150-000, no Prédio da Reitoria – 1.º Pavimento, telefone (71) 3117 2399.

IV INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Marta Juvênia Navarro Caramelo

Endereço: Rua Prof. José da Silva Ivo, N.º 135, Centro, Caetité – BA.

Telefone: (77) 9 9955 6411

E-mail: marta.caramelocte@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do estado da Bahia – CEP/UNEB. Endereço:

Rua Silveira Martins, N.º 2555, Cabula, Salvador – BA, CEP: 41.150-000, Prédio da Reitoria – 1.º Pavimento. **Telefone:** (71) 3117 2399.

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, Lote D - Edifício PO 700, 3.º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília – DF.

Segundo normatização da RESOLUÇÃO N.º 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde, os Comitês de Ética na Pesquisa são:

"[...] colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos".

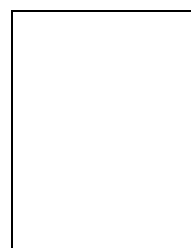
V CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto de pesquisa **AS**

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAETITÉ – BA NA ÚLTIMA DÉCADA, sabendo que não vou ganhar nada financeiramente e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Data: ____/____/____.



Impressão do dedo polegar

Marta Juvenia Savaio Baramelo
Pesquisadora Responsável

Assinatura da testemunha

Rubrica pesquisadora: _____

Rubrica participante: _____