

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARCELA LEMOS LEAL REIS

**FORMAÇÃO E TRABALHO DAS EQUIPES GESTORAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

VITÓRIA
2015

MARCELA LEMOS LEAL REIS

**FORMAÇÃO E TRABALHO DAS EQUIPES GESTORAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Valdete Côco.

VITÓRIA
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

R375f Reis, Marcela Lemos Leal, 1980-
Formação e trabalho das equipes gestoras de educação
infantil / Marcela Lemos Leal Reis. – 2015.
250 f. : il.

Orientador: Valdete Côco.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação infantil. 2. Gestão da qualidade total na
educação. 3. Professores – Formação. 4. Trabalho – Educação.
I. Côco, Valdete, 1966-. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



MARCELA LEMOS LEAL REIS

**FORMAÇÃO E TRABALHO DAS EQUIPES GESTORAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 14 de julho de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Silvana Ventorim
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Edson Pantaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Antônio Henrique Pinto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, fé, promessa, saúde física e espiritual e também pela conquista.

Ao meu companheiro de vida, pelo cuidado e acolhimento nos instantes de fragilidade física, pelos atos e momentos singulares de amor, por suas orações e sua paciência incessante nas manhãs, tardes, noites e madrugadas de espera.

A meus amados pais, a minha querida avó, a minha única irmã (importante esteio e equilíbrio), à minha estimada sobrinha e demais familiares que acompanharam esses instantes, sou grata pelas orações, palavras de ânimo e pela inspiração e emoção que sinto por ter vocês como minha família. Família que, com laços de amor e carinho eternos, compartilham comigo mais esta etapa de formação.

À minha orientadora Valdete Côco, pela ética, paciência, espera, escuta, compreensão, contribuição, oportunidade e seu excedente de visão inenarrável; também pelas leituras, orientações, sugestões, ideias, contrapalavras em momentos dialógicos inesquecíveis compartilhados; pelo respeito e conselhos, por acreditar na pesquisa, oferecer-me um pouco de si e hoje ter em mim um pouco dela; e ainda pelo apoio na composição de mais este capítulo de minha história formativa.

Aos membros da banca examinadora, Antônio Henrique Pinto, Edson Pantaleão Alves e Silvana Ventorim, pela participação e contribuição no meu trabalho, reflexões, provocações e questionamentos, por empreenderem seu tempo de leitura e ainda por constituírem o meu auditório social, seletivo e significativo.

Às participantes da pesquisa, integrantes das equipes gestoras de EI do ES, pelo compartilhamento de enunciados significativos que balizaram o desenvolvimento do trabalho e especialmente pela aceitação do convite e confiança.

À Secretaria de Estado da Educação, Gerência de Informação e Avaliação Educacional e Subgerência de Estatísticas Educacionais, pela celeridade, responsabilidade, atenção e pelo esmero e apoio na disponibilização dos dados detalhados da Educação Infantil do Espírito Santo (INEP, 2014).

À amiga Renata Rocha Grola Lovatti, pelos diálogos desta trajetória, caminhada profissional que compartilhamos e amizade que constituímos e se solidifica em oração; pelo carinho e acolhimento e pelas palavras de incentivo e pelo compartilhamento da vida. A Nilceia de Andrade Vieira, pela excelente surpresa e pelo presente que foi nosso encontro e amizade, por seu apoio e vivências e ainda por sua maturidade nas adversidades. A Valéria Zucolotto, pela amizade, preocupação, paciência e orientação e pelo carinho e apoio na elaboração do questionário construído na plataforma *online* gratuita do Google docs. Às pessoas queridas, chegadas, que se fizeram presentes em momentos essenciais.

Ao Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores, pelos eventos que compartilhamos desde 2013, excedentes que muito contribuíram na produção deste trabalho (por eu me compor de cada um deles, por levar comigo um pouco de vocês e por deixar também um pouco de mim) e por nossos encontros potentes e dialógicos.

À turma 27 de mestrado, ingressa em 2013, pelos momentos de muita aprendizagem e conhecimento, eventos que compartilhamos, laços relacionais, momentos de estudo em que nos preocupamos e festejamos, e pelo bom encontro e dialogias que juntos vivenciamos.

À Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), pelo conhecimento que me constitui e também pelo renovo e esperança que me proporcionou alegria e maior determinação, pelas vivências que contribuíram para minha formação e me fizeram melhor como pessoa e ainda como profissional da educação.

À Coordenação Aperfeiçoamento Profissional do Ensino Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de pesquisas, a qual me possibilitou o investimento na formação, a participação em eventos realizados em outros estados e a aquisição de um rico acervo com 130 títulos balizadores para desenvolver meus estudos, o qual compõe hoje minha biblioteca pessoal.

À Secretaria Municipal de Educação de Itapemirim, pelo apoio neste período em que estive afastada para o investimento em minha formação.

A todos dedico estas palavras de Fernando Pessoa: “O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis”.

“[...] Ó Deus de meus pais, eu te louvo e celebro porque me deste sabedoria e força: e agora me fizeste saber o que te pedi [...].”

(Daniel 2: 23)

“Para que todos vejam, e saibam, e considerem, e juntamente entendam que a mão do Senhor, fez isto, e o Deus de Israel o criou.”

(Isaías 41: 20)

RESUMO

Na complexidade do campo da formação e atuação docente na Educação Infantil, esta pesquisa situa-se no bojo da discussão do atendimento educacional das crianças de 0 a 5 anos como responsabilidade mais direta da gestão pública municipal, abordando a formação dos profissionais que atuam nas Secretarias Municipais de Educação. Objetiva compreender como estão configuradas as equipes gestoras de Educação Infantil e as dinâmicas do seu trabalho em interface com o desafio da formação e atuação profissional. Parte de uma compreensão de sujeito como ativo (BAKHTIN, 2011), observando a formação como processo formativo ao longo da vida, compondo um saber-fazer próprio e potencializando dimensões pessoais e profissionais ante as complexidades do trabalho docente (NÓVOA, 2002, 2007). Nesse propósito, a formação profissional, as instituições formadoras e as ações demandadas pela função em interação com as possibilidades do trabalho se fazem essenciais para discussão da organicidade dessa atuação das equipes gestoras da Educação Infantil e seus processos formativos. Elege a opção metodológica pela pesquisa de abordagem qualitativa, de tipo exploratória, com o procedimento da aplicação de questionário, sustentados numa etapa inicial de observação do trabalho das equipes gestoras de EI no contexto do Espírito Santo. No conjunto dos desafios postos ao atendimento com qualidade na Educação Infantil, os dados relativos ao perfil dos profissionais, à dinâmica da atuação no contexto do trabalho e das vivências formativas das equipes gestoras de Educação Infantil acenam a importância da garantia de discussões que tragam as especificidades da primeira etapa da educação básica e das questões pertinentes à gestão da EI, na formação inicial e continuada e indica o compromisso com a educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação. Trabalho docente. Gestão.

ABSTRACT

In the complexity of Teachers' formation and playing field regarding Children's Education, the research is held within the scope of educational service discussion of 0 to 5 year-old children as a more direct responsibility of the municipal public management, addressing the formation of the professionals working at the Municipal Secretary of Education. The purpose of the work is to understand how the Children's Education managers teams are configured and their work dynamic interface with the challenge of professional formation and acting. On the basis of understanding a subject as active (BAKHTIN, 2011), observing the formation as a lifelong formative process, composing a know-how itself and enhancing personal and professional dimensions before the teaching work complexity (NÓVOA, 2002, 2007). In this context, the professional formation, educational institutions and the actions demanded by function in interaction with work possibilities are considered essential to the discussion of the consistency of such Children's Education managers teams actuation and their formation processes. It elects the methodological choice through the qualitative and exploratory approach research, with the procedure to apply a questionnaire, supported in the initial stage of work observation of the Children's Education managers teams in the Espírito Santo State context. In the set of all challenges posed to service quality regarding Children's Education, the data related to the professionals profile, performance dynamic in the context of work and formative experiences of the Children's Education team managers highlight the importance to guarantee discussions that bring the specificities of the elementary education first stage and the issues relevant to Children's Education management, in the initial and continuing formation and indicate the commitment with a quality education.

Keywords: Children's Education. Formation. Teaching work. Management.

LISTA DE SIGLAS E CÓDIGOS

ANFOP	– Associação Nacional de Formação de Professores
ANPED	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASCEI	– Auxiliares de Serviços Gerais dos Centros de Educação Infantil
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COEDI	– Coordenação Geral de Educação Infantil
COEPRE	– Coordenação de Educação Pré-Escolar
DCNEI	– Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
DNCR	– Departamento Nacional da Criança
EI	– Educação Infantil
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
FAPES	– Fundação de Apoio e Ciências e Tecnologia do Espírito Santo
FCC	– Fundação Carlos Chagas
FOPEIES	– Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo
FVC	– Fundação Victor Civita
FUNABEM	– Fundação Nacional de Bem Estar do Menor
FUNDEB	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GEDUC	– Grupo de Atuação Especial de Educação
GEPETO	– Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho
GESTRADO	– Grupo de Pesquisa sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GRUFAE	– Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores

IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INFOC	– Infância, Formação e Cultura
LBA	– Legião Brasileira de Assistência
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
MIEIB	– Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil
NEDI	– Núcleo de Educação Infantil
NEPE	– Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais
NUPE	– Núcleo de Políticas Educacionais
OMEP	– Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
PPCEI	– Proposta Pedagógica Curricular da Educação Infantil de Itapemirim
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
PRPPG	– Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
RCNEI	– Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
SEME	– Secretaria Municipal de Educação
SIOPE	– Sistema de Ensino do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
UEM – PR	– Universidade Estadual de Maringá Paraná
UFES	– Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	– Universidade Federal de Goiás
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	– Universidade Federal do Pará
UFRGN	– Universidade Federal do Rio Grande do norte
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Composição de coordenação das equipas gestoras de EI no ES	89
Mapa 2 – Integrantes das Equipas gestoras de EI no ES	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Educação Brasileira de 1930 a 1971	30
Tabela 2 – Programa de Pós-Graduação.....	207
Tabela 3 – Áreas do conhecimento	208
Tabela 4 – Níveis do curso.....	209
Tabela 5 – Produções das instituições.....	210
Tabela 6 – Cronologia das produções com marco temporal a partir de 1996	213
Tabela 7 – Produção do grupo INFOC, associada ao relatório de pesquisa “Formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro”, coordenada por de Kramer (2001)	214
Tabela 8 – Cronograma.....	250

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações selecionadas no banco CAPES	211
Quadro 2 – Teses selecionadas no banco CAPES	211
Quadro 3 – Tese selecionada para revisão de literatura	212
Quadro 4 – Trabalhos selecionados para revisão de literatura	215

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 INDAGAÇÕES DA PESQUISA E OS PROCESSOS FORMATIVOS DA PESQUISADORA	21
1.1 NOSSA TRAJETÓRIA ARTICULADA AO OBJETO DE ESTUDO	22
1.2 ESPECIFICIDADES: TRABALHO E FORMAÇÃO	54
1.3 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA	58
2 VOZES DAS PRODUÇÕES: UM LUGAR DE ESCUTA PARA O PESQUISADOR NA COMPOSIÇÃO DA PESQUISA	60
2.1 ESCUTA DO PESQUISADOR: DIALOGIA COM AS VOZES E O MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES	61
2.2 RELATÓRIOS DE PESQUISAS E PRODUÇÕES ASSOCIADAS: VOZES DETALHADAS QUE APRESENTAM INDÍCIOS PARA O DIÁLOGO DO PESQUISADOR	67
2.2.1 O relatório de pesquisa no Rio de Janeiro e as vozes das produções associadas	68
2.2.2 Sinopse do <i>survey</i> “Trabalho Docente da Educação Básica no Brasil” e as vozes de produções associadas	73
2.2.3 Relatório de pesquisa nacional e vozes de produção associada	80
3 CONTEXTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	86
3.1 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA	91
3.2 APROXIMAÇÃO AO CAMPO PRETENDIDO	93
3.3 PRODUÇÃO DE DADOS	97
3.3.1 Processo de elaboração	97
3.3.2 Processo de envio	99
3.3.3 Processo de acompanhamento	100
3.4 ASPECTOS BALIZADORES DA ANÁLISE DE DADOS	102
4 INTERAÇÕES DIALÓGICAS COM A PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA	104

4.1 PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL DAS PARTICIPANTES E O PERFIL DAS EQUIPES GESTORAS DE EI	106
4.1.1 Perfil pessoal das participantes.....	107
4.1.2 Perfil profissional das participantes.....	112
4.1.2.1 Trajetória formativa das participantes.....	120
4.1.3 Perfil das equipes gestoras de EI	127
4.1.3.1 Indicadores das equipes.....	133
4.1.3.2 Indicadores dos municípios	135
4.1.3.3 Indicadores do trabalho	136
4.2 CONCEPÇÕES NO CAMPO DA EI: O QUE DIZEM AS INTEGRANTES DAS EQUIPES GESTORAS DE EI	141
4.2.1 Concepção de criança e EI e de práticas pedagógicas a serem realizadas com as crianças	145
4.2.2 Concepção de trabalho da equipe gestora de EI e de planejamento e avaliação	148
4.2.3 Concepção de trabalho do professor e de formação dos profissionais..	154
4.2.4 Concepção de gestão das instituições de EI e oferta e expansão de vagas	158
4.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: PROCESSOS VIVENCIADOS E IMPLEMENTADOS PELAS EQUIPES GESTORAS DE EI.....	163
4.3.1 Formação inicial das participantes: encontros com a formação continuada	164
4.3.2 Formação continuada: processos vivenciados pelas equipes gestoras de EI.....	172
4.3.3 Indicadores da formação continuada implementada pelas equipes gestoras de EI.....	176
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
6 REFERÊNCIAS.....	196
APÊNDICES	206

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) definiu o dever do Estado em garantir creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos de idade e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a) reconheceu a EI como primeira etapa da educação básica. Essas premissas legais reafirmam o direito de todos à educação, atribuindo aos municípios a responsabilidade pela primeira etapa educacional, em cooperação técnica e financeira com a União e os estados. Diante dos movimentos legais e também das demandas sociais a serem atendidas, os municípios mobilizaram a organização da EI em meio às complexidades do atendimento às crianças pequenas.

Assim, as municipalidades com suas peculiaridades articularam seus setores para responder às premissas de garantir o desenvolvimento integral das crianças e a formação dos profissionais da educação, entre outros aspectos que culminem em investimentos para a qualidade desse atendimento.

Em meio à produção acadêmica, em âmbito local e nacional, no campo da EI, produções e estudos sinalizam a importância de conhecermos os movimentos que circundam a equipe municipal gestora da primeira etapa da educação básica (KRAMER, 2001; NUNES, 2005; MELO; PORTO, 2003, KRAMER; NUNES, 2007; CAMPOS, 2012; FERNANDES; GIMENES; CAMPOS, 2013; CÔCO, 2013).

Desse modo, buscamos tanto aprofundar os diálogos que estão situados na discussão do atendimento educacional das crianças de 0 a 5 anos de idade, como a responsabilidade mais direta da gestão pública municipal, quanto ampliar a reflexão sobre a formação dos profissionais que atuam nas Secretarias Municipais de Educação (SEME).

Nesse quadro, destacam-se os desafios referentes à ampliação de oferta e à constituição de quadros profissionais. No bojo das discussões referentes à docência na primeira etapa da educação básica, focalizamos, nesta pesquisa, a constituição de equipes gestoras de EI. Desse modo, visamos aprofundar os diálogos com esses docentes integrantes das equipes gestoras de EI, que constituindo-se no exercício

da função como gestor (re)formam suas concepções em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009a). Trazemos na dialogia com o campo da EI os desafios da formação inicial e continuada, que já acenam pouca inserção de discussões no âmbito da especificidade da primeira etapa da educação básica. Essa questão associa-se ao fato de as demandas serem ampliadas quando esses profissionais assumem a gestão municipal da EI.

No conjunto dessas demandas, problematizamos as dinâmicas do trabalho das equipes gestoras de EI nessas SEME, em interface com o desafio da formação e atuação profissional dos docentes integrantes¹ dessas equipes. Tal desafio se estende ao exercício do trabalho, à organização da rede e ao desenvolvimento de movimentos formativos com os demais docentes que atuam nas instituições de EI.

Numa perspectiva de compreensão do sujeito como ativo (BAKHTIN, 2011), entendemos a formação como um processo contínuo ao longo da vida, que, em sua singularidade, é constituído de várias vozes, potencializa dimensões pessoais e profissionais ante as complexidades do trabalho docente (NÓVOA, 2002, 2007).

Nessa perspectiva, apresentamos a arquitetura da pesquisa que se organiza em quatro capítulos. O primeiro articula as tessituras que trazem as indagações da pesquisa, evidencia o problema, os objetivos, a vinculação dessa proposição com a nossa trajetória e constituição como pesquisadora. Com isso, os objetivos visam à caracterização de perfil profissional e ao conhecimento das concepções que sustentam o trabalho, a dinâmica desse trabalho e dos processos formativos associados. Nesse propósito, finalizamos o capítulo apresentando sua vinculação com a nossa trajetória e constituição como pesquisadora em articulação com indicações contextuais ligados aos marcos legais que vão processualmente pautando o desenvolvimento da educação e, conseqüentemente, o trabalho ligado a esse campo.

¹ Indicamos como integrantes os docentes que atuam nas SEME e compartilham com seus pares (secretários de Educação, instituições, docentes, crianças, comunidade) a responsabilidade da EI do município.

No segundo capítulo, reunimos as vozes das produções para compor a revisão de literatura. A apropriação dessas literaturas nos fez conhecer o que há de pesquisas envolvendo os sujeitos que atuam nas SEME em atuação na EI. Ademais, possibilitou-nos compreender especificamente a organização das equipes gestoras municipais de EI, sua formação diversa, algumas demandas de trabalho, os docentes que estão sendo por elas orientados e a existência de políticas municipais de formação que vêm sendo mobilizadas por tais equipes. Essa apropriação de conhecimento propiciou-nos delinear a metodologia e balizou indagações para os investimentos seguintes da pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos nossa execução metodológica de pesquisa com abordagem qualitativa do tipo exploratória, ressaltando nossos princípios éticos como fundamento de todas as ações planejadas e desenvolvidas. Esclarecemos como se constituiu o momento de aproximação as integrantes das equipes gestoras de EI (participantes da pesquisa) sustentada numa etapa inicial de observação de contexto. Detalhamos a produção dos dados explicando a elaboração, o envio aos 78 municípios do Estado do Espírito Santo e o acompanhamento dos procedimentos de aplicação de questionário e delineamos os aspectos balizadores da análise de dados.

No quarto capítulo, compartilhamos nossas interações dialógicas com a produção de dados da pesquisa considerando os enunciados das participantes, sistematizando três eixos para a discussão: no primeiro, abordamos o perfil pessoal e profissional das integrantes e o perfil da equipe gestora de EI; no segundo, dialogamos com as concepções no campo da EI, buscando conhecer o que dizem as integrantes das equipes gestoras sobre criança, EI, práticas pedagógicas, trabalho da equipe gestora de EI, planejamento, avaliação, trabalho do professor e formação dos profissionais, gestão das instituições de EI, oferta e expansão de vagas; e no terceiro, discutimos a formação inicial vivenciada e a formação continuada implementada pelas equipes gestoras de EI.

Por fim, nas considerações finais, indicamos as muitas possibilidades de dialogias com a produção dos dados e anunciamos a necessidade de formações que

contemplem as especificidades da etapa em que atuam as docentes que integram as equipes gestoras de EI, focalizando então a atuação na gestão da EI.

Em um movimento de “aprofundamento mediante a ampliação do contexto” [...] (BAKHTIN, 2011, p. 399), passamos ao primeiro capítulo com as indagações da pesquisa, delineando o problema, apresentando a trajetória e detalhando, então, as pretensões de estudo que compreende a constituição do trabalho e da formação das equipes gestoras de EI nas SEME.

1 INDAGAÇÕES DA PESQUISA E OS PROCESSOS FORMATIVOS DA PESQUISADORA

Conforme indicamos, nesta pesquisa focalizamos o trabalho e os processos formativos dos docentes integrantes das equipes gestoras de EI das SEME. Partimos das previsões legais que delineiam a constituição dessa profissionalidade e asseguram a formação inicial e continuada, para apresentarmos a problemática e os objetivos da pesquisa em articulação com as vivências formativas da pesquisadora.

Assim, buscamos compor um memorial envolvendo o contexto histórico e político da EI, as vivências da pesquisadora e a pesquisa desenvolvida. Ancorados em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos, consideramos a vida dialógica que emana dos encontros formativos entre os sujeitos, com o objetivo de contextualizar a pesquisa na trajetória da EI. Em dialogia com a trajetória da pesquisadora, buscamos evidenciar as premissas que constituem progressivamente a primeira etapa da educação básica.

Com Bakhtin (2011) entendemos que “[...] o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo” contextual da pauta em questão (BAKHTIN, 2011, p. 401). Assim, buscamos dialogar com várias enunciações decorrentes do contexto da educação, da vida da pesquisadora e, muito especialmente, do desenvolvimento da pesquisa em que encontramos os sujeitos que cotidianamente vivificam o trabalho na EI.

Ao compreendermos que nossa inserção na pesquisa e a definição do objeto de estudo vêm marcadas por sujeitos e vivências que nos constituíram ao longo de nossas trajetórias, consideramos importante contextualizar historicamente o passado, visto que o objeto no espaço e no tempo são princípios de nosso horizonte. Embasados por nossos referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos, incorporamos o tom histórico da trajetória da EI e as vivências da pesquisadora para explorar a constituição da pesquisa que enfoca as equipes gestoras de EI nas secretarias. Ao focalizarmos o passado, abrimos novas possibilidades de visão na

projeção do futuro como possibilidade de qualificar o presente e revisitar continuamente o passado resignificando-o, pois

[...] só no futuro está o centro real de gravidade da minha determinação de mim mesmo. Por mais casual e ingênua que seja a forma que venham a assumir esse devido e esse desejado, o importante é que eles não se situam aqui, nem no passado, nem no presente (BAKHTIN, 2011, p. 116).

A partir da historicidade dos diferentes tempos, consideramos que o lugar de escuta e nossa relação com o outro como o ponto inicial nessa aproximação ao campo de conversa, atentos às vozes que podem nos completar, procuramos constituir-nos no ato responsivo (BAKHTIN, 2010), com o objetivo de identificar, nos acontecimentos vivenciados, ajuntamentos que evidenciem, neste limite de similaridades, entre o nós e o outro, a demarcação do campo pretendido (formação), passando a existir pelas ofertas do outro (MIOTELLO; MOURA, 2012). Com base nos propósitos e inspirações apresentados neste capítulo, seguimos as vozes dos textos, adensando em nossas dialogias a aproximação aos contextos enunciados, que estão situados nas vivências formativas da pesquisadora e em interação dialógica com o campo da EI.

Desse modo, no tópico que segue, começamos por rememorar a trajetória histórica que envolve as vivências formativas da pesquisadora na constituição da pesquisa e o contexto da EI.

1.1 NOSSA TRAJETÓRIA ARTICULADA AO OBJETO DE ESTUDO

Iniciamos essa apresentação pela vivência na década de 1980, quando ingressei² aos quatro anos de idade no Jardim de infância³, que hoje corresponde à primeira etapa da educação básica, reconhecida como EI. Estamos cientes de que esse ingresso participa de uma história que já acumulava várias experiências, lutas e desafios e se configura como inserção num movimento de acontecimentos que antecedem minha chegada. Nesse início de conversa, no intuito de compreendermos alguns desses acontecimentos importantes acerca da EI,

² Devido ao tom histórico e memorialístico textual, nos movimentos que compartilhamos as memórias da pesquisadora, optamos em comunicar o texto na primeira pessoa do singular. Nos demais momentos, optamos em desenvolver o texto na primeira pessoa do plural.

³ A instituição em que ingressei oferecia o atendimento de creche para crianças de 2 a 4 anos de idade. Para o jardim de infância, o atendimento era da faixa etária de 5 a 6 anos.

transitamos em diferentes pretéritos, ascendendo à memória eventos pontuais vivenciados no campo educacional antes da década de 1980.

Nesse sentido, destacamos que, na trajetória das creches, escolas maternais, jardins de infância e escolas, encontra-se também uma história do trabalho. Nesses períodos há diversas histórias de pessoas que encontram, no cuidado das crianças, uma profissão, um lugar para construir a própria identidade (BRASIL, 2005a).

Situamos o surgimento na Europa, por volta do século XIX, de instituições (creches, escolas maternais, jardins de infância) voltadas ao cuidado de crianças de 0 a 6 anos. Esses lugares se destinavam a cuidar, escolarizar e receber as crianças no conjunto de situações relacionadas ao movimento político do período em que ideias de ordem, progresso e prosperidade estavam sendo compreendidas de diversas maneiras pela sociedade. Assim, a origem desses lugares para o atendimento da criança fica marcada pela diversidade de modelos organizacionais.

Em decorrência do processo de industrialização na Europa, surgiram novas cidades, e foi nesse cenário que ocorreu o crescimento das instituições de EI. Devido às possibilidades de trabalho industrial, a vida urbana tornou-se atrativa e despertou diferentes interesses, mobilizando políticos e representantes das elites para disciplinar e controlar essas novas cidades. Na segunda metade do século XIX, as transformações continuavam acontecendo na Europa e também nos Estados Unidos, e, devido à divulgação dessas novas ideias e projetos de instituições de EI, as notícias ultrapassaram as fronteiras e tornaram-se conhecidas internacionalmente, chegando então ao Brasil.

Assim, após o resgate dos primeiros movimentos sociais pelo jardim de infância nos Estados Unidos, cem anos depois as mobilizações pelo pré-escolar, no caso o jardim de infância, começam no Brasil, sendo vistas como uma forma de salvar as crianças do fracasso da sociedade (CAMPOS, 1981). Conforme indicam Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 19),

[...] as primeiras iniciativas educacionais para a primeira infância são os jardins de infância: 1875, 1894 e 1909, no Rio de Janeiro, e 1986, em São Paulo. Anexo a esse, foi criado um curso de formação para professoras de jardim de infância. [...] Em 1879, a Reforma Leônico de Carvalho, ao estabelecer o ensino primário obrigatório em todos os municípios do

império, determinou que, em todos os distritos houvesse, um jardim de infância, com a função de cuidar da formação da criança antes dos seus 7 anos.

Nessa circunstância, a luta pelo atendimento das crianças aconteceu enquanto os reformistas queriam socializar tanto os imigrantes quanto os que chegavam da zona rural. Devido aos grandes problemas sociais presentes nesse período, acreditava-se que, por intermédio das instituições, os problemas sociais poderiam ser resolvidos com o atendimento das crianças. Esse período ficou conhecido como a era da salvação das crianças (CAMPOS, 1981).

Ao reviver a trajetória de lutas para o acesso à educação dos menores de 7 anos, foi possível perceber que, mesmo com a determinação de criação do curso de formação para as professoras e o atendimento das crianças por meio dos jardins de infância oferecidos em todos os distritos, em 1879 esse registro não passou de letra morta (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011). Os jardins de infância estavam situados apenas nas principais cidades da época e atendiam somente as crianças das classes média e alta. O início dessa história nos obriga a uma reflexão e constitui o desafio por ser ainda vencido nos dias atuais.

No final do século XIX, com a Proclamação da República e Abolição da Escravatura, os processos de urbanização se fortaleceram no Brasil. E já no século XX, com o advento e a ascensão da Revolução Industrial, muitas mulheres deixaram o interior à procura de trabalho nos centros urbanos e entraram para o mercado de trabalho sem terem com quem deixar seus filhos. De acordo com Oliveira (2002), as crianças ficavam com “criadeiras”, que ofereciam precários cuidados de higiene, o que ocasionou a morte de muitas crianças. Diante desses fatos, o movimento de trabalhadores reivindicou que, durante o horário de trabalho das operárias, fosse oferecido um lugar próximo ao exercício do trabalho para a alimentação, higiene e cuidado físico de seus filhos.

Com a mobilização feita pelo movimento de operários por volta de 1923⁴, as mães que trabalhavam nas empresas conquistaram um lugar destinado aos seus filhos menores de 7 anos de idade. Essa ação contribuiu para o crescimento de creches privadas de responsabilidade das indústrias, como também das creches filantrópicas mantidas pelo governo e por doações (OLIVEIRA, 2002).

Quando o governo de Getúlio Vargas apresentou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), constava entre as obrigações dos estabelecimentos com mais de 30 mulheres empregadas, a manutenção de creches para as crianças na primeira infância (BRASIL, 2005a, p. 21).

Destacamos, nesse evento, o resultado positivo de uma grande mobilização social articulada que possibilitou o atendimento das crianças, a Reforma Leôncio de Carvalho⁵. Mesmo em modelos escolarizantes invisibilizadores da criança em sua especificidade, em determinado período essa previsão contribui para a mobilização pelo acesso a um local específico para acompanhar a formação das crianças. Nesse sentido, indicamos como conquista a previsão de oferta de EI por parte do estado, contribuindo então com o processo de ressignificação da infância (KRAMER, 2003).

As mudanças educacionais, desde esse período, vêm acompanhadas de debates em âmbito nacional, apoiadas e incentivadas pela Associação Brasileira de Educação e pela publicação do manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Na defesa da educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado, o documento originado desses manifestos é implementado em programa de nível nacional. Ainda com a Constituição de 1937, foi retirada do poder público a responsabilização para com a educação pública, que passa a ser considerada dever da família e apenas apoiada pelo Estado. Nesse contexto, a gratuidade da escola pública foi sendo aos poucos substituída por oferta de vagas em instituições privadas.

Em 1940, o Departamento Nacional da Criança apresentou à sociedade um plano de única instituição para assistência à infância, nomeado “Casa da Criança”. Com o

⁴ Havia também uma inspetoria de Higiene Infantil. Em 1924 foi criada uma Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, chamada, em 1937, de Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância (BRASIL, 2005a).

⁵ A Reforma Leôncio de Carvalho, ou “Reforma do Ensino Livre”, foi regulamentada pelo Decreto n.º 7.247, de 1879. Em seu primeiro artigo, assim determinou: “Art. 1.º - É completamente livre o ensino primário e o secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene”.

propósito de funcionar simultaneamente como berçário, maternal e jardim de infância, tinha o objetivo de atender então todas as idades em um mesmo local. Outras iniciativas relacionadas à EI também surgiam nesse período, até que, após duas décadas, houve mudanças muito significativas para mudar a vida educacional das crianças menores de 7 anos.

Com as leis orgânicas do ensino, também conhecidas como Reforma Capanema em 1942, instituíram-se diretrizes gerais para o ensino, determinando a gratuidade e a obrigatoriedade de frequência para o ensino primário, e se estabeleceu a necessidade de planejamento educacional. Em suma, para uma breve sistemática desse período, Romanelli (1983) faz a seguinte divisão:

1.^a Fase: 1930-1937: Governo provisório, lutas ideológicas sobre o regime; setor econômico mobilizado para sair da catástrofe financeira. Na educação: Reforma Francisco Campos e Manifesto dos Pioneiros;

2.^a Fase: Estado Novo (1937-1946): Regime totalitário, implantação da indústria pesada, Estado assume a posição de empresário industrial. A educação passa a ser vista como fator importante para o desenvolvimento (de forma inconsciente). Decretação das leis Orgânicas de Ensino e criação do SENAI e SENAC;

3.^a Fase: 1941-1961: Lei 4.024 – Diretrizes e bases da educação nacional. Normalidade democrática, nacionalismo e populismo, crescimento das indústrias (ROMANELLI, 1983, p. 58).

Nesse contexto, no que diz respeito às políticas educacionais desde a década de 1960, intensificou-se a necessidade do trabalho feminino. Depois de muitos debates, disputas e lutas de interesses públicos e privados, o governo, mobilizado pelo capitalismo liderado pelas indústrias, regulamenta a sanção da primeira Lei de Diretrizes e Bases n.º 4.024/61 (BRASIL, 1961). O marco legal prevê que as empresas fiquem com a responsabilidade de organização própria ou em cooperação com os serviços públicos na oferta da educação pré-primária em escolas maternas ou jardins de infância. A essa primeira tentativa de organização da EI atribuímos a razão do crescimento significativo da cultura pública conveniada no país (OLIVEIRA, 2002). A concepção assistencialista enraizada na sociedade é uma das heranças desse período de atendimento insuficiente e precário oferecido aos filhos das mães que buscavam segurança e educação para seus filhos enquanto trabalhavam. A ampliação de vagas tem sido, há muitos anos, nosso desafio para o atendimento das crianças de uma faixa etária menor.

Em 1968, com a realização do I Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-escolar, no município do Rio de Janeiro, com a participação do Departamento Nacional da Criança (DNCr), da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEQ), da Legião Brasileira de Assistência (LBA), da Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), da Secretaria de Educação do Estado de Guanabara e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), as discussões dos participantes mostraram recomendações de políticas integradoras de cuidado, alimentação, saúde, assistência e educação. Em meio às necessidades para o atendimento da criança, os participantes do encontro exigiram que o Ministério da Educação criasse um departamento para cuidar da educação pré-escolar (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Com a união de diferentes sujeitos sociais nesse evento, a proposição de um atendimento extensivo a todas as crianças foi encarada como a solução dos problemas sociais, sendo possível visibilizar algumas necessidades básicas das crianças. Assim, apresentamos um dos primeiros movimentos nacionais voltados às questões da educação para as crianças pequenas, entrelaçando, em seus dizeres, os passos iniciais para a constituição de uma gestão para a EI.

Cabe destacar que os processos organizativos de um campo que fortalecem a ampliação de sua oferta, especialmente articulados aos setores públicos, implicam que associadamente se configurem mecanismos de gestão dessa oferta pública. Assim, situamos historicamente indícios da trajetória que contribuiu para a constituição das equipes gestoras de EI que temos atualmente nos municípios e que envolve a problemática de nosso estudo.

Nesse contexto, compreendemos que a exigência para criar um departamento específico para discussões sobre o pré-escolar evidencia as primeiras iniciativas educativas de atendimento à criança no Brasil e também explicita a necessidade de ter um grupo, uma equipe que estude, planeje e articule ações em prol do atendimento dessas crianças de pouca idade.

Diante das organizações precárias presentes nesse período, o poder público buscou importação de modelos europeus. Essa busca motivou no Brasil a implantar creches

visando ao assistencialismo das crianças repudiadas, órfãs e desfavorecidas e também balizou a implementação de um perfil educacional para os jardins de infância. Para o atendimento das crianças, a condição econômica era fator determinante e as escolas (hoje instituições) encontravam-se divididas em creche e jardins de infância. Conforme explicam Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 17-18),

[...] as creches geralmente usavam a cuidado físico, saúde, alimentação, formação de hábitos de higiene, comportamentos sociais. Incluíam, por vezes, orientações sobre amamentação desmame, preparação de alimentos e relacionamento afetivo. O jardim de infância, de inspiração froebeliana, tinha outro olhar para a criança; seu desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo, por meio das atividades lúdicas, do movimento e da autoexpressão.

Elencamos também como herança desse percurso, os caminhos dicotômicos percorridos que sinalizaram dois grupos: o primeiro, composto pelas famílias elitizadas de classe média alta, cujos filhos foram reconhecidos pela história como crianças “brancas”; e o segundo, formado por famílias socialmente desfavorecidas da classe popular, descendentes de escravos ou indígenas, deficientes, com filhos conhecidos também pela história, mas como um sujeito “menor” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Na constituição da nossa história educacional, confirma-se a existência dessa criança rotulada como “menor” devido a sua condição financeira. Uma cultura que privilegia os ricos, oferta oportunidades distintas para cada grupo social, recrimina os pobres, alimenta a desigualdade e provoca lutas por igualdade até os dias atuais. Explorando essa historicidade, carregamos nesses viveres o desafio das diferenças sociais que culminam em desigualdades persistentes no campo da EI.

Nas conquistas relativas à formação, exigia-se dos profissionais que atendiam as crianças a formação em magistério para o ensino primário e médio prevista na lei (BRASIL, 1961). Como formação para atuação no ensino médio, eram exigidos professores graduados em nível superior, aprovados em concursos de provas e títulos e registrados no órgão competente.

Percebemos que a discussão sobre a formação do professor do ensino fundamental e da EI em nível superior não fazia parte da pauta dos legisladores. Não havia ainda debates sobre a necessidade de uma formação docente específica para a EI nem

em nível superior. A preocupação do governo estava em formar o maior número de docentes, tendo em vista a expectativa de expansão do atendimento educacional. As emergências de oferta de vagas se instauravam ante o crescimento da demanda, evidenciando novos desafios ao campo educacional, em especial para a configuração dos quadros profissionais.

O Brasil vivenciava um novo momento político, tudo caminhava quando se instalou, em 1.º de abril de 1964, por meio de um Golpe de Estado, outro governo, fase conhecida como Ditadura Militar. Com esse governo autoritário, tivemos longos e prolongados anos marcados por uma intensa repressão, perseguição de opositores, torturando e cassando políticos, impedindo a militância dos movimentos sociais, inclusive a organização de estudantes que lutavam contra a ditadura.

Nessa conjuntura, uma nova Constituição em 1967, conhecida como a sexta Carta Constitucional do Brasil, foi redigida e promulgada pelo governo militar à sociedade. Nela, os direitos dos cidadãos foram restringidos, o Executivo Federal concentrava poderes, além de ser eleito de forma indireta pelo Congresso Nacional. Esse momento histórico mobilizou alterações na legislação educacional. Não houve investimento em uma nova Lei de Diretrizes e Bases, e sim reformaram aspectos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente, que originaram na elaboração de duas leis. Uma tratou de abordar o ensino superior (BRASIL, 1968) e a outra de modificar os ensinos primário e secundário (BRASIL, 1971). Acompanhando essas leis, a Ideologia da Segurança Nacional foi expressa na educação por meio da adoção de disciplinas de caráter moralizante, como a Educação Moral e Cívica⁶ (ARCE, 2010, p. 36). Nesse quadro, a pedagogia tecnicista se atrelou ao ensino, de modo geral, com a promessa de organização racional dos meios, de forma a garantir a eficiência (ARCE, 2010, p. 36).

[...] A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reorganização do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2007, p. 23).

⁶ Estávamos na agenda mundial em tempo de Guerra Fria. O combate do comunismo escondia-se sob a disciplina Moral e Cívica (ARCE, 2010, p. 36).

No sentido de visualizar esse período, apresentamos a tabela a seguir, que sintetiza os principais pontos da expansão da educação.

TABELA 1 – A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DE 1930 A 1971

1930 a 1940	1945 até 1961	1961	1968	1971
Expansão industrial e urbanização.	Segunda fase de industrialização e de ajuste do país ao desenvolvimento econômico mundial.	Movimento renovador da educação.	Reforma da educação brasileira.	Reforma na educação brasileira.
Pedagogias da Escola Nova e tradicionais encontraram equilíbrio no cenário educacional brasileiro.	Necessidade de criar uma legislação nacional com diretrizes para todos os graus ou áreas de ensino.	Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei n.º 4.024/61.	Elaboração da Lei n.º 5.540/68, que alterou o ensino superior brasileiro.	Elaboração da Lei n.º 5.692/71, que reformulou o ensino de primeiro e segundo graus em nosso país.

Fonte: Arce (2010, p. 37).

Ao focalizar as implicações da reforma educacional na EI, com uma abordagem para o ensino de 1.º e 2.º graus, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5.692 (BRASIL, 1971) foi sancionada e reformou os ensinos primário, ginásial e secundário. Desse modo, o ensino primário e o ginásial foram transformados em ensino de primeiro grau e o secundário foi transformado em ensino de segundo grau, marcado pela profissionalização. Passou-se a exigir para o exercício no primário, de formação mínima com habilitação específica de 2.º grau, com elevação progressiva dos níveis de formação do docente, aperfeiçoamento e atualização, mas ainda seguíamos sem previsão de formação para o profissional da EI. Para os especialistas – supervisores, orientadores, administradores e outros – exige-se formação superior, assim como para os docentes de ensino médio. Trazemos como conquista dessa década o art. 39, que vincula o nível de formação ao salário:

Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1.º e 2.º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou

especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem (BRASIL, 1971, p. 16).

Vivenciando as imposições da ditadura, as alterações da legislação trouxeram muitos prejuízos para o país, mas centramos nossa dialogia acerca dos aspectos da EI. Assim, foi possível perceber uma reorganização do processo educativo, com vistas a um trabalho pedagógico tecnicista, operacional, visando à objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2007). Mediante a exigência de formação superior para os especialistas, notou-se uma equiparação salarial para aqueles com maior titulação, além de crescente investimento na formação desses profissionais. Em relação à EI, a lei foi uma tragédia, pois retirou dos governos qualquer tipo de obrigação escolar relacionada às crianças menores de 7 anos (BRASIL, 2005a). E, quanto à formação, só bem posteriormente vamos observar indicações de formação específicas para atuação nesse campo.

Constatamos que a Lei n.º 5.692/71 não torna obrigatório o atendimento da criança pelos poderes municipal, estadual ou federal em relação ao pré-escolar, apenas recomenda maior atenção com essa fase da educação e instrui timidamente as entidades educacionais para que “velassem”, a fim de que as crianças com idade inferior a 7 anos recebessem “conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971).

Nesse contexto, a EI, numa perspectiva assistencialista, era vista como compensatória, para atender crianças carentes e prepará-las para cursar o ensino no 1.º grau. Para a realização desse trabalho, não havia contratação de professores com qualificação, os salários eram reduzidos e, na maioria das vezes, as mães atuavam de forma voluntária na educação das crianças de menor idade.

A ausência da obrigatoriedade para um atendimento especializado resultou na falta de vagas e precarizou ainda mais os serviços oferecidos às crianças nas creches e jardins de infância. A falta de verbas impactou a diminuição do atendimento público que, mesmo sem condições, era bastante procurado. Mães desprovidas de recursos não podiam pagar pelo atendimento privado que crescia e, diante da necessidade de trabalhar, se mobilizaram para reverter a situação. Rocha (1992, p. 77-78) explica que

[...] as classes em nível de pré-escola tinham cada uma cem crianças. Cada criança ficava sob a orientação de uma professora que não tinha formação necessária. A professora contava com o auxílio de seis mães que faziam rodízio diário. Cada mãe dava um dia de trabalho. Estas mães não tinham nenhuma formação e eram aquelas pessoas que passaram a fazer praticamente todo o serviço doméstico da escola. Elas limpavam o chão, preparavam a merenda e lavavam os pratos. Em cima disso o Estado fazia um discurso de que as mães participavam.

Em meio a muitas vozes, o movimento social organizado por mães de classes populares de Belo Horizonte e Rio de Janeiro, que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar seus filhos, deu início a outro movimento que pressionou o governo. O Movimento de Luta por Creche⁷ deixou evidente que não queria “mais um lugar para seus filhos”, e sim um local onde fossem desenvolvidas atividades de cuidado associadas a ações educacionais (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011). Na intensidade da luta feminina em prol de seus direitos, a força social ganhou destaque, impulsionou e deu embasamento para ações de construção de políticas públicas integradoras de direito à EI.

Sem o movimento social organizado, não teria sido possível vislumbrar as conquistas hoje alcançadas, na cobertura do atendimento, na elaboração de um currículo para a infância com indicadores de qualidade, no financiamento, nos canais de participação e controle social. Talvez esta tenha sido uma das maiores lições vividas pelo Estado brasileiro, que vem dialogando e enfrentando os desafios postos pela sociedade em prol da opção adotada na formulação da Política Nacional de Educação Infantil (NUNES, CORSINO; DIDONET, 2011, p. 73).

A progressiva afirmação da EI fez com que o Conselho Federal de Educação⁸ se organizasse para atender a essa demanda. Por volta de 1974, esse mesmo Conselho iniciou ações para profissionalizar a educação dessas crianças pequenas e levantou discussões para o atendimento desse público.

Caminhos foram sendo construídos para que as crianças fossem consideradas e tratadas como cidadãs, sujeitos históricos de direito e protagonistas de sua constituição. Ao avançarmos um pouco mais na década de 1970, observamos a inserção da EI nas responsabilidades do Ministério da Educação, sendo delegada à equipe de ensino fundamental que ganhou mais uma função no desenvolvimento de

⁷ A mobilização de mães trabalhadoras alcançou repercussão e visibilidade social. Podemos considerar como mais um encontro de vozes, momento formativo que fez um grupo repensar os modos de organização do trabalho com crianças e construir socialmente um novo sentido para esse atendimento, essa vivência que nos proporcionou aprendizado permanente.

⁸ O Conselho Federal de Educação (CFE) foi criado pela Lei n.º 4024/61 e com a homologação da Lei n.º 9131/95, torna-se o conhecido, Conselho Nacional de Educação (CNE).

suas ações educacionais. É importante ressaltar o marco histórico dessa mudança, que significou um grande avanço para a EI. Ao mesmo tempo, cumpre destacar que, ao integrar o escopo de trabalho do ensino fundamental, ainda que fosse com um setor próprio, provavelmente não contaria com os apoios necessários aos desafios de expansão evidenciados nas demandas. Assim, inicialmente um setor constituído para desenvolver o ensino fundamental recebe a EI e ela vai reestruturando-se progressiva e institucionalmente:

[...] A entrada do Ministério da Educação na educação infantil deu-se apenas em 1974, **com a criação do Serviço de Educação Pré-escolar, na Secretaria de Ensino Fundamental**, depois elevado para Coordenação de Educação (Coepre) e, mais tarde, renomeada para a Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi). Na nova organização administrativa do Ministério da Educação, a Coedi situa-se na Secretaria de Educação Básica (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 27, grifo nosso).

Entre 1976 e 1988, a Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE) do MEC marca sua atuação na construção dos conceitos de complementaridade do educar e cuidar. Após o término da Ditadura Militar (1964-1985), fez-se necessária uma nova Constituição Federal, promulgada em 1988. Diante dos acontecimentos políticos, marcando as vozes dos movimentos sociais pressionando os legisladores que, após 20 anos de ditadura, vivenciam a redemocratização, discutindo assim um novo modelo de sociedade e Estado, paralelamente vão construindo nova política educacional. Com a redemocratização, a sociedade passou a pressionar com mais força os legisladores em busca de um novo modelo de Estado e paralelamente foi construindo uma nova política educacional.

A criança ganhou destaque, novos articuladores, estudiosos e pesquisadores que, contextualizados nesse recente processo de redemocratização política e inseridos nas lutas sociais, fortaleceram as discussões dos marcos legais que estabeleceriam a integração das creches ao setor educacional. Todo esse movimento levou a uma visão mais ampla de criança, reconhecendo-a como cidadã (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Ainda na interlocução com os eventos relacionados à constituição da EI, que até o momento nos encontramos, peço licença ao leitor para rememorar as primeiras linhas desta composição textual. Assim, minha intenção, desde o início do texto, é compartilhar a trajetória que envolve as vivências formativas da pesquisadora na

constituição da pesquisa e o contexto histórico da EI. Por essa razão, reitero a importância de situar esse contexto, revisitando o passado e buscando compreender o presente e, assim, alcançar uma projeção futura.

Nessa dinâmica interativa ao longo deste capítulo, ainda nos encontraremos com muitos eventos que compõem esse contexto. E nesse movimento, em meio aos reviveres de infância, acessei as lembranças vivas da década de 80, ano de meu nascimento, e, nesse recontar, ocupei diferentes papéis sociais e considerei outros ângulos, ressignificados pelos diferentes auditórios que encontrei. Na qualidade de sujeito criativo e com responsabilidade moral, (re)conto essa memória por entender que o passado e o presente se complementam. Não mais como criança, mas na preservação da dialogia e dos sentidos despertados com ela em minha constituição incessante como profissional da educação, ressignifiquei o episódio, ancorada em Bakhtin (2011, p. 410), acreditando que:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.

Renovando os sentidos de minha trajetória que se insere no contexto mais amplo dos percursos da EI, relembro que, no interior do Espírito Santo, no município de Itapemirim, existia uma casa alugada, onde havia um parquinho de areia com brinquedos grandes de ferro nas cores amarelo, vermelho e azul. Eu não gostava de brincar lá porque a areia era molhada e o brinquedo de ferro ficava ou muito gelado, ou muito quente quando o sol ali irradiava, o que tornava as brincadeiras no parque menos desejadas. Nessa casa, havia muitas paredes de azulejos e nosso lugar predileto de brincar era uma parte específica da varanda. Por causa da posição do sol, aquele lugar era quentinho. Triste era o momento de entrar para a sala de aula, que era fria também.

Esse reviver nos remete ao olhar sensível de profissionais que não só atuam na EI, mas que a vivenciam, uma EI que vive transformações na sua processualidade de

execução. Motivadas também por esse evento, pautamos nesta pesquisa a formação das equipes gestoras de EI, entendendo quanto é importante considerar paralelamente aos aspectos pedagógico e administrativo as vozes de nossas crianças que, em suas especificidades, exercitam múltiplas linguagens, esperançosas de algo a nos dizer. Considerar nas ações das equipes gestoras olhares sensíveis para a EI, produzindo-a com complexificação, parece-nos um grande desafio nesse processo.

Como já sinalizamos anteriormente, na década de 1980, aos 4 anos de idade, eu frequentava o jardim de infância. Recordo-me que meu avô me levava todos os dias e lembro também de ter tido uma amiga e vizinha que não frequentava nenhuma instituição. Então, todos os dias, quando eu chegava do jardim, brincávamos e eu encenava ser a minha professora (Tia Dada), pois eu sempre trazia duas atividades, uma para mim e outra para entregar a ela, coisa de criança que nos possibilita observar as condições desiguais presentes no contexto social.

Enquanto vivia as aprendizagens de criança no jardim de infância⁹ e, em seguida, ingressava no ensino primário, a década de 1980 era marcada por lutas sociais que desencadeavam mudança significativa na história da EI. Com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), todas as crianças passaram a ter direito à educação e o país passou a atender, mediante políticas públicas, crianças de 0 a 6 anos.

A Constituinte¹⁰ (1986/88) e os estudos e debates na Câmara dos Deputados¹¹ durante a elaboração da LDB (1988/93), colocaram na ordem

⁹ O atendimento às crianças menores de 6 anos era orientado sob o triplo enfoque da educação compensatória: educação, saúde/nutrição e assistência social. Segundo Rosemberg (1992), esse enfoque foi absolvido pelo III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, que destacava a importância da educação pré-escolar (ARCE, 2010).

¹⁰ O movimento organizado e coordenado pela Comissão Nacional Criança e Constituinte é considerado pelos estudiosos da área um dos mais expressivos que ocorrem no Brasil em termos de abrangência, duração e resultados efetivos. Essa comissão foi constituída por organismos governamentais e não governamentais de âmbito federal, com representantes oficiais dos Ministérios da Educação, do Planejamento, da Cultura, do Trabalho, da Saúde, da Previdência e Assistência Social, da Justiça e das seguintes entidades: OMEP, UNICEF, Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, Federação Nacional de Jornalistas, CNBB, OAB e Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua. Em cada estado, havia uma Comissão Estadual Criança e Constituinte, algumas das quais congregavam mais de 300 entidades ligadas à criança. Além de sessões de estudos e discussões, foram promovidos dois encontros nacionais para debater e aprovar as propostas para a Constituinte. Também foram realizadas diversas manifestações, passeatas, marchas e outras formas de conscientização popular e pressão política. As crianças participaram de inúmeros atos, inclusive da campanha que reuniu um milhão e duzentas mil assinaturas numa carta aos constituintes (DIDONET, 2000).

¹¹ A Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados promoveu audiências públicas e consulta a especialistas, dirigentes de órgãos governamentais e ONGs na fase de elaboração do Substitutivo Jorge Hage, quando a EI também foi contemplada (DIDONET, 2000).

do dia as questões centrais da criança e serviram para formular sinteticamente a vontade da nação sobre a educação na faixa de 0 a 6 anos. A promulgação da LDB, em dezembro de 1996, consolidou as posições tomadas e estabeleceu as bases para um novo patamar na política de educação infantil (DIDONET, 2000, p. 15).

Ainda em 1980, no interior do município de Itapemirim, estado do Espírito Santo, ao iniciar o primário, encontrei os mesmos colegas daquele jardim de infância. Estávamos reunidos na mesma escola e classe, o que fortaleceu a construção de amizades que perduram até os dias atuais. Apesar do desejo de frequentar o conhecido Grupo “Escola Narciso Araújo”, sentia muita falta de brincar, pois as tarefas no quadro eram muitas para a primeira série. No entanto, a professora (Tia Isabel) era muito dedicada em sua atuação docente e nos proporcionava bons momentos de brincadeiras, ao desenvolver as atividades e aprendizagens.

Enquanto eu estava no primário, a perspectiva de progressiva universalização da oferta de vagas na EI, apontada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), era reconhecida legalmente como dever do Estado e direito da criança de ser atendida em creches e pré-escolas, de forma que esse atendimento estivesse vinculado à educação. Foi delegada ao poder público municipal, em cooperação com os estados e com a União, a responsabilidade de atendimento a todas as crianças cujas famílias desejassem esse serviço (BRASIL, 1988).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) reafirmou os dispositivos da Constituição Federal e deu maior visibilidade à EI devido ao Movimento Criança Constituinte, que gerou o I Simpósio Nacional de EI (1994), preparou a Conferência Nacional de Educação para Todos¹² e culminou no Plano Decenal de Educação para Todos, ao impor melhorias na qualidade da EI.

¹² Realizada em março de 1990 (Ano Internacional de Alfabetização), em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Internacional mobilizou, em pouco tempo, agências internacionais e significativo número de participantes para discutir educação. Ao longo de cinco dias de sessões plenárias, mesas temáticas e apresentações, 1.500 participantes dos quatro cantos do mundo debateram e aprovaram os dois textos mais importantes da conferência: a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Plano de Ação. A Conferência Mundial de Educação para Todos foi um desses momentos únicos na história da EI, pois, por breves instantes, as atenções estiveram voltadas para a discussão das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. O tema Educação para Todos diz respeito aos seres humanos, ou seja, ao recurso mais precioso de nosso planeta (WERTHEIN, 2000, p. 18).

Em meio a tantos eventos rememorados, fortalecemos nossos dizeres junto ao nosso referencial, integrando a vida na linguagem e nos enunciados concretos (que se realizam) (BAKHTIN, 2011). Diante do auditório social que envolve diferentes sujeitos (BAKHTIN, 2009), discute-se a educação e debate-se a qualidade do atendimento na EI. Progressivamente a EI como uma política pública vai institucionalizando-se e marcando a necessidade de criação de um setor próprio, tanto no âmbito nacional no Ministério da Educação quanto no âmbito local, nos municípios, configurando o que temos chamado de equipe gestora municipal nas SEME.

Num intenso movimento de seminários, estudos, eventos e debates, foram produzidos alguns documentos (BRASIL, 1994a, 1994b, 1994c; 1999a, 1999b; 1995; 1996b) afirmando uma nova concepção para a educação das crianças de 0 a 6 anos. Relativamente à formação, destacamos as discussões, em Belo Horizonte, ainda em 1994, do “Encontro técnico sobre políticas de formação do profissional de Educação Infantil”. Em seguida, o MEC organizou uma coletânea de textos (BRASIL, 1994c), a qual constituiu uma primeira publicação sobre a formação dos profissionais da EI. Por meio de muitos debates e negociações, conciliação e decisões na base do voto, dois anos depois foi promulgada a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a), que consolidou as posições tomadas e estabeleceu as novas bases para o percurso na EI (DIDONET, 2000).

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a), a EI é reconhecida como primeira etapa da educação básica e também houve o delineamento da docência no que tange às funções e aos níveis de formação para o efetivo exercício. Nessa prerrogativa, evidenciamos a grande conquista educacional para a EI, o reconhecimento dos profissionais da educação em suas diferentes funções e também a formação em nível superior para a formação docente. Assim, o art. 61 evidencia:

Art. 61. Consideram-se **profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos**, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na 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 com 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 (BRASIL, 1996a, grifo nosso).

Nesse conjunto, apontamos acerca da legislação (BRASIL, 1996a) uma ausência de discussões em relação às especificidades da criança e do profissional da EI e compreendemos que a fase de discussão sobre a infância se intensifica nas décadas de 1980 e 1990, carreando, daí em diante, novos indicativos nas legislações seguintes. Podemos justificar essa ausência porque, nessa época, ainda estavam ascendendo os debates¹³ de uma nova concepção de crianças como sujeitos de direitos.

Diante das sinalizações da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a ratificação pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a), consolidou-se legalmente o papel do município como responsável pelo ensino fundamental e pela EI:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1.º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. **§ 2.º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.** § 3.º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. § 4.º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. § 5.º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular (BRASIL, 1988, p. 43, grifo nosso).

Nesse íterim de 1990, iniciei o ginásio (atualmente 6.º ano do ensino fundamental), ingressando, aos 9 anos de idade, na tão almejada “Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Domingos José Martins”, conhecida como “Polivalente”, que era a escola em que minha mãe lecionava. A vontade de estudar com novos professores, novos amigos era grande. A escola tinha uma estrutura física ampla, com várias quadras, e o traslado para a escola era feito de ônibus, que passava

¹³ Em dias atuais, continuamos os debates e lutamos junto ao Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e seus parceiros por uma EI de qualidade, que respeita a criança em sua integridade.

todos os dias no meio da plantação de cana-de-açúcar e abacaxi, agricultura local do município.

O calendário educacional seguia, até que após dois meses de aula, vivenciei a maior greve educacional da história do Espírito Santo. Fiquei meses sem aulas assistindo à luta dos profissionais do magistério pelos jornais. Via nossos professores entrando em ônibus fretado pelo sindicato para comparecerem às assembleias. Em meio às manifestações e passeatas nas ruas reivindicando melhorias no plano de cargos e salários, faixas exigiam novos recursos e investimentos na educação.

Em uma dessas viagens, perguntei a minha mãe, que também era professora, se eu podia escrever uma carta ao governador. Acreditava que, por ser estudante, ele poderia me escutar e mudar de ideia, atendendo, assim, aos pedidos dos professores. Minha mãe, orgulhosa da esperança que habitava em mim, impulsionou-me a escrever. Na carta, pedi por melhoria salarial para a classe do magistério, novos investimentos na estrutura física das escolas, oportunidade de concurso aos professores que atuavam por designação temporária, entre outros pedidos. A carta foi lida e muito aplaudida em uma das assembleias que o sindicato realizou com os professores e o administrativo do governo. Apesar dos aplausos, houve o silêncio do governo em negociar uma solução que viabilizasse o fim da greve.

Em mais esse evento, relembro meus processos formativos, os primeiros passos de militância, primeiro pertencimento com o movimento sindical, reivindicando coletivamente a valorização dos profissionais da educação. Contribuí com a luta por uma política pública dialógica, reflexiva, fazendo valer, na composição de muitas vozes, a força democrática. Eu não sabia, mas oito anos depois, escolheria o magistério para constituir a minha vida profissional. E assim me tornei uma professora militante como minha mãe e amigos.

Na sequência, concluí, nesse mesmo ano (1996), a formação inicial pedagógica em nível médio, em uma instituição formadora estadual. Com as deliberações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a), os municípios tiveram que se movimentar, mantendo sua vinculação com a rede estadual, constituindo-se como

um sistema próprio, e cumprindo todas as demandas específicas para a gestão da EI. No que se refere às demandas curriculares, o Ministério da Educação e Cultura, por meio da Secretaria de ensino fundamental, em 1998 lançou o documento preliminar intitulado Referencial Curricular Nacional para a EI (RCNEI). O documento é visto como um importante passo dado pelo Ministério da Educação por tratar de questões do cotidiano das creches e turmas de pré-escolar. Porém, analisando esse documento, entidades, instituições, pesquisadores e movimentos sociais diversos tensionaram as organizações por áreas do conhecimento trazidas pelo documento, que uniformizou as duas faixas etárias e as concepções de criança no esteio da escolarização, com o ensino fundamental ainda por referência (CRUZ, 2005).

Residente ainda no município de Itapemirim, continuar os estudos não era tarefa fácil; viajar três horas todos os dias, depois de trabalhar o dia todo, era realmente para quem tinha esperança, implicação na mudança educacional. Filha de pai comerciante, que sempre me impulsionou aos estudos, apesar de seu receio com a “cidade grande”, quando minha irmã completou o ensino médio, minha mãe o convenceu de que o melhor para o futuro das filhas seria cursar uma faculdade. Ele concordou desde que minha mãe retomasse os estudos; assim, minha irmã e eu poderíamos acompanhá-la. Minha mãe e irmã prestaram vestibular. Minha mãe ingressou no curso superior de licenciatura em Pedagogia e minha irmã no curso superior de licenciatura em Biologia. No ano seguinte, em 1997, eu adentrava o ensino superior de licenciatura em Letras/Literatura, dando continuidade a outra formação inicial, mas agora uma formação no nível de graduação, em uma instituição formativa privada e única no interior sul do estado do Espírito Santo.

Desde 1995, atuava com aulas de reforço escolar por conta própria em casas de alunos que precisavam. Iniciei sem remuneração, mas, ao passar de três meses, muitas pessoas me procuraram e começaram a me remunerar. Em 1998, iniciei a trajetória profissional como professora de crianças da EI, do ensino fundamental, ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), função que desempenhei até meados de 2010, tanto na rede municipal quanto na rede estadual. Nesse período, trabalhava nos três turnos e vivenciei momentos de grandes inquietações e tensões nos movimentos de lançar-me ao novo. Processos formativos em que

pudesse dialogar sobre as necessidades de um professor iniciante na atuação da EI faziam falta.

Nos momentos em que atuei como docente na EI, muitas vezes deparava não somente uma estrutura física “irregular”, mas também uma organização pedagógica muito próxima do ensino fundamental. Mesmo percebendo as singularidades das crianças da EI, a lógica de escolarizar invisibilizava o direito desse espaço como um lugar dinâmico, de experimentações, que visava a uma educação para a infância. Isso muito me incomodava, pois o cotidiano das vivências com as crianças mobilizava-me a perceber que era necessário o reconhecimento da criança como um sujeito histórico e um cidadão de direito.

No contexto mais amplo das políticas educacionais, continuando a luta pelo desenvolvimento integral da criança como meta de investimento da EI, políticas foram sendo propostas e implementadas, culminando na proposição das DCNEI (BRASIL, 1999b).

Assim, as mobilizações realizadas pelos diversos movimentos sociais e instituições, tais como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), MIEIB, Fóruns Permanentes de EI nos estados, movimentos de mulheres, de representante dos trabalhadores, entre outros, fortaleceram o direito educacional das faixas etárias de 0 a 6 anos e possibilitaram, ao longo dessa trajetória, dialogias que progressivamente vêm fortalecendo a necessidade de compor uma equipe gestora de EI.

Na amplitude dos acontecimentos, apontamos que a reelaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a) foi realizada junto com a construção do primeiro Plano Nacional de Educação (2001-2010), aprovado pela Lei n.º 10.172/2001 (BRASIL, 2001), que traça metas e diretrizes para educação no Brasil e foi criado para que, em dez anos, fosse cumprido. Durante sua ocorrência, o Plano Nacional de Educação apresenta como um dos maiores obstáculos a insuficiência da capacidade de financiamento municipal. Nesse sentido, a ausência de um regime de colaboração torna a integração do ensino uma tarefa muito difícil. As disparidades sociais e regionais no atendimento em termos quantitativos e

qualitativos e também a indefinição quanto à responsabilidade intragovernamental pela EI tornam o problema de financiamento mais complexo ainda (GOMES, 2009).

Seguindo minha trajetória em meio a esse contexto, em 2005 fui convidada para um trabalho na SEME, tanto no campo da EI quanto no campo do ensino fundamental. Concretizou-se, assim, o desafio da atuação como inspetora de ensino, cargo para o qual tinha formação desde a pós-graduação *lato sensu* em Inspeção Escolar, nível de especialização, realizada em 2004.

Passei a compor outro espaço formativo na atuação como inspetora, que me oportunizava diferentes vivências, encontros e dialogias. Vale ressaltar que, em 2005, os desafios da EI ganhavam grande visibilidade, o que culminou na organização de documentos (BRASIL, 2005b; 2006a; 2006b) nacionais que tratavam diretamente das crianças de 0 a 6 anos, pautando questões educacionais para essa faixa etária e consolidando as lutas do movimento social em prol da educação com qualidade que incluísse as crianças das creches.

Durante o exercício da função como inspetora de ensino na SEME no município de Itapemirim, participei de um seminário sobre a implementação da Lei n.º 11.114/2005, que instituiu a obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos por todos os sistemas de ensino do país, abordou as implicações dessa obrigatoriedade para a EI e motivou uma grande discussão a respeito do acolhimento das crianças de 6 anos no ensino fundamental (BRASIL, 2005c). Nessa vivência, tive meu primeiro encontro com outras equipes gestoras atuantes nas SEME e fui assim me constituindo em meio às disparidades que compartilhávamos. Fomos compondo nossas dialogias que versavam os desafios profissionais e, desse encontro em diante, fui ampliando meus conhecimentos e me potencializando nas vozes dos outros e no movimento de escuta atenta.

Com a vivência do seminário, também fomos convidados a participar das plenárias realizadas pelo Fórum Permanente de EI do Espírito Santo (FOPEIES), no intuito de fortalecer as diversas discussões nacionais no estado elencadas pelo colegiado, especialmente aquelas referentes às implicações da Lei n.º 11.114/2005 (BRASIL, 2005c) na EI. Nesse evento, iniciamos a participação também nesse espaço

formativo, o que contribuiu para compreender os desafios que circundam a gestão das equipes de EI.

Nesse movimento formativo, participamos das plenárias do FOPEIEIS pensando sobre as novas configurações tensionadas para o atendimento às crianças de 6 anos no ensino fundamental. Nesse ínterim, absorvíamos como herança da Secretaria Municipal de Assistência Social os prédios com estruturas precárias já em funcionamento com as crianças da EI. Vivenciávamos, em nosso município, o desafio da transição das creches da assistência social para o setor da educação.

As crianças de 0 a 3 anos chegavam à SEME, que passou a ter toda a responsabilidade educacional sobre o atendimento a essas crianças, bem como a formação dos profissionais que migraram da Secretaria Municipal de Assistência Social, o que se efetivou em 2006. Também em 2006 emergia a homologação da Resolução n.º 1286/2006 pelo Conselho Estadual de Educação, que, com o contexto nacional, sinalizou os agrupamentos na EI, a quantidade de crianças por professor, a quantidade de crianças por grupo, o corte etário para a matrícula no ensino fundamental de nove anos, entre outras especificidades para a educação (ESPÍRITO SANTO, 2006)

A SEME¹⁴, por pertencer à rede estadual, guardou a deliberação do Conselho Estadual para organizar a EI. Mesmo com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996a), o município esperou a manifestação estadual por dez anos, mas, com a Resolução n.º 1286/2006, o recurso financeiro foi desvinculado completamente da Secretaria de Assistência Social, iniciando uma mobilização para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos (ESPÍRITO SANTO, 2006).

Nesses desencontros, conversas, dialogias, encontros e formação, em 2007 ingressei como inspetora no quadro permanente da rede municipal de ensino por concurso público. Escolhi como minha localização a SEME e, na oportunidade, foi

¹⁴ Nesse momento, o município não constituía sistema de ensino, estando assim vinculado ao sistema de ensino estadual. O município iniciou diálogos e ações junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE) em 2014 para tornar-se sistema próprio de ensino. Assim, após a homologação de ato (em tramitação), desvinculam-se do Estado e têm deliberações específicas para o atendimento à educação em seu município, as quais são elaboradas coletivamente incluindo nas deliberações a participação direta do Conselho Municipal de Educação.

possível dar continuidade ao trabalho que estava desenvolvendo com a equipe na EI e no ensino fundamental.

Os desafios para a atuação como integrante da equipe gestora de EI na SEME se acumulavam e, no intuito de me formar, estudava para qualificar as ações que eu e a equipe implementávamos na EI do município. E foi vivendo os desafios desse cotidiano de instabilidade, com vários questionamentos e desafios que mobilizam o processo de constituição da primeira etapa da educação básica, que constituímos a pesquisa que desenvolvemos.

Em movimentos próprios de se fazer, como integrante de equipe gestora de EI, na interação com os outros docentes que atuam na secretaria, com os docentes que integram as instituições, com as crianças e com o contexto social mais ampliado, estamos sempre negociando condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nessa negociação, acreditamos que os docentes que integram as equipes gestoras em exercício na SEME se encontram com uma responsabilidade que os visibiliza no direcionamento das ações no campo da EI. Com isso, estão diretamente implicados com a negociação da composição das instituições destinadas às crianças, com vistas a projetar uma proposta que dialogue com as premissas para o atendimento educacional na EI, especialmente com as normativas legais.

Aventamos que as equipes gestoras de EI sejam compostas por docentes que inicialmente se encontravam na regência das Salas Referência¹⁵ e, depois de um tempo, passam a atuar na equipe gestora da secretaria, integrando o conjunto de profissionais da educação que atuam na gestão.

Vislumbramos essa gestão e equipe como frente de trabalho na EI, construindo, a muitas mãos, as questões pedagógicas, administrativas e políticas. Nesse contexto, avançamos para a observação de que todos os profissionais da educação básica assumem um protagonismo próprio no desenvolvimento do seu trabalho, ainda que não reconhecido ou cada vez mais cerceado, dada a imposição de processos de

¹⁵ Salas Referência – Salas das instituições de EI em que as crianças de 0 a 5 anos interagem, brincam, produzem suas aprendizagens mediante as vivências mediadas pelo professor.

padronização das formas de fazer e a aplicação de testes e avaliações de larga escala buscando medir e controlar o trabalho educativo.

Em minha trajetória, marco que, como docentes integrantes da equipe gestora, profissionais da educação atuantes na SEME não estávamos exclusivamente envolvidos no trabalho com a EI. Assim, buscávamos, de alguma forma, dialogar com a EI e, nesse movimento, acabávamos por tornar precária nossa atuação devido ao acúmulo de demandas também do ensino fundamental.

Vivenciando diversificados modos formativos no cotidiano da atuação, mudanças continuavam a acontecer na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a), devido às Leis n.º 11.114/2005 (BRASIL, 2005c) e Lei n.º 11.274/2006 (BRASIL, 2006c), que estabeleceram as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a matrícula obrigatória desde os seis anos no ensino fundamental de nove anos. Em 2006, foi necessário reagrupar todas as crianças da EI, no intuito de atender à data corte para o ingresso da criança no ensino fundamental. Esse desafio precisou ser cuidadosamente implementado e, após muitas conversas, planejamentos com as equipes gestoras de EI e do ensino fundamental, com o Conselho Municipal de Educação, com os docentes das instituições e comunidades, os processos de reagrupamentos foram implementados progressivamente na EI, assim como no ensino fundamental de nove anos.

A minha participação no FOPEIES, que é articulado ao Núcleo de EI (NEDI), da UFES, não era regular, pois, devido às demandas que cresciam na SEME, não havia condições de me ausentar, acarretando descon continuidades no acompanhamento das discussões nas plenárias. No esforço para não perder as discussões, acompanhava as pautas encaminhadas para o *e-mail*, e, então, com as memórias no *e-mail* institucional do Fórum, foi possível, com estudos, leituras e pesquisas, uma aproximação com as dialogias em curso no contexto nacional da EI.

Todos os dias, eu ultrapassava minhas oito horas de trabalho na SEME e, somente após o atendimento ao público, geralmente desde as 17 horas, organizava o material que precisava estudar para planejar as ações em face das complexidades que aguardavam a mim e a equipe no dia seguinte.

A implementação do reagrupamento da EI foi um grande desafio, pois, além das circunstâncias já mencionadas, tivemos que nos direcionar a diálogos com comunidade que entendia o reagrupamento como um atraso escolar para seus filhos, crianças da EI. Com essa compreensão, moveram processos no Ministério Público exigindo que, mesmo após o corte etário, fosse efetivada a matrícula de seu filho no ensino fundamental, ao completar seis anos. No entanto, após responder a todos os processos, alguns pais entenderam a importância de seus filhos conviverem com crianças da mesma faixa etária sem desconsiderar as outras faixas etárias. Foi importante também dialogar com o Ministério Público sobre as transformações que a EI vinha enfrentando e as bandeiras de luta desse campo, o que fortaleceu a parceria desses entes em prol do que acreditamos ser mais adequado para as crianças.

Outro momento desafiante como inspetora de ensino na composição da equipe gestora EI e EF da SEME foi a homologação da Lei n.º 11.494/2007 (BRASIL, 2007), que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Conseqüentemente, houve a implementação da Lei n.º 11.738/2008 (BRASIL, 2008), que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Para tais implementações, muitas negociações com a administração foram necessárias, bem como propostas, contrapropostas e estudos detalhados de impacto na folha financeira, visando à qualidade do atendimento das crianças e à formação docente de um terço de planejamento aos professores, o que implicou a construção de uma nova proposta para a EI.

Entre os pareceres, resoluções e documentos orientadores publicados pelo Ministério da Educação (MEC), a Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009a), estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a EI. Problematizar, para a rede municipal, os dois novos eixos da EI (interações e brincadeiras), com base nos possíveis processos formativos como equipe gestora da SEME, era o mais novo desafio. Refletir sobre a organização de uma nova proposta curricular para a ressignificação da EI municipal e a formação desses sujeitos compunha o principal objetivo de nossa equipe.

Um ano se passou e, em 2008, foi lançado um edital de concurso público, que implantou, mediante aprovação em prova, a efetivação no cargo de Auxiliares de Serviços dos Centros de EI (ASCEI). Para tal pleito, foi exigida formação incompleta no ensino fundamental. A administração municipal criou a figura dos ASCEIs com intenção de substituir a figura de mais um professor nas salas. A instituição do cargo foi informada à equipe educacional como a solução para o dilema vivenciado com a deliberação de quantitativo apontado pela Resolução 1.286/2006. Agregávamos, assim, desafios, e era preciso organizar na SEME a equipe da EI para que pudessemos discutir sobre as complexidades que se apresentavam no cenário local com base nas discussões nacionais.

Em 2009, com a homologação da Emenda Constitucional n.º 59/2009 (BRASIL, 2009b), a educação básica obrigatória é ampliada, alcançando a faixa etária de 4 a 17 anos, prevendo também a sua universalização até 2016. Os desafios foram crescendo ante o atendimento da EI. Desse marco em diante, conseguimos argumentos concretos para que a Gestão da SEME, com a Administração Municipal, instituisse no organograma a gerência responsável pela gestão da EI, bem como os integrantes da equipe gestora de EI, que também foram previstos e contemplados pela nova constituição do organograma. As inquietações aumentavam, pois era preciso articular os desafios que se fortaleciam na EI, etapa recente da Educação. Pensar sobre esse processo de construção, concomitantemente com todos os profissionais da educação, era necessário.

Objetivando um aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos para a atuação, reingressei, em 2010, no curso superior de licenciatura em Pedagogia, em outra entidade formadora privada. Nessa segunda formação, com a vida profissional encaminhada, estava sedenta por problematizações específicas para a gestão da EI.

Em meio à vontade e necessidade de maior aprofundamento das questões pertinentes à EI, o que encontrei foram diversas fragilidades no curso e me formei trazendo como destaque a disciplina EI, que abordou, em uma carga horária de 60 horas, o documento RCNEI e, na disciplina Gestão, desenvolvida em 40 horas, discussões superficiais sobre as questões da gestão democrática. Diante das

limitações da matriz curricular, vivenciei poucos aprofundamentos coletivos sobre as conquistas e desafios pertinentes à gestão da primeira etapa da educação básica.

Devido à vivência no curso de Pedagogia, buscando problematizar o campo da formação, cabe destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia preveem a Formação Inicial Docente, em sua Resolução n.º 1, de 2006:

Art. 3.º [...]

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III – **a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.**

Art. 4.º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. **As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino [...]** (BRASIL, 2006d, p. 1-2, grifo nosso).

Nesse sentido, nossa pesquisa interage com os investimentos da formação inicial e com as proposições curriculares para os processos formativos. Segundo Vieira (2010), na contemporaneidade o curso superior de licenciatura em Pedagogia vem estabelecendo-se como uma formação inicial que prepara para a atuação docente na EI. Nota-se que a formação docente vem se tornando um desafio, tendo em vista as novas configurações de atuação na EI. “Com efeito, no Brasil, **o profissional da educação infantil é o professor licenciado nos cursos de Pedagogia**, admitindo-se formação mínima de nível médio na Modalidade Normal (magistério de nível médio)” (VIEIRA, 2010, p. 1, grifo nosso).

Assim, atinente à formação específica para as diferentes funções docentes, emergem, em meio aos desafios da EI, discussões sobre o currículo da formação inicial que vem sendo implementada nos cursos de graduação, nos quais há alargada habilitação para atuação profissional.

Nessa esfera, cabe salientar que as instituições de ensino superior têm a liberdade para planejar, construir e implementar o currículo dos cursos de licenciatura

conforme a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, que orienta:

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados. § 1.º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional (BRASIL, 2002).

Diante da indicação legal, ao considerarmos o grande número de instituições que ofertam o ensino superior em nosso país, conseguimos aproximar-nos de quão grande é a diversidade dessa formação e, conseqüentemente, a diversidade de currículos. Nesse sentido, indicamos que muito precisamos avançar, pesquisar e dialogar, pois as especificidades das funções precisam balizar essa autonomia curricular de modo que assegure às instituições a oferta de uma formação com qualidade e em diálogo com as especificidades do campo educacional. Assim, é necessário significar os desafios da elaboração desse currículo, para que, com os sujeitos desse processo, as instituições consigam investir na qualidade da formação, atendendo às diferentes possibilidades de função que a docência oferece.

Ao nos aproximarmos, por exemplo, do exercício na gestão da EI, geralmente esses profissionais possuem formação inicial em nível médio, com diferentes licenciaturas e/ou formação (FERNANDES; GIMENES; CAMPOS, 2013). Sabendo que a formação é um território de disputas no sistema educacional brasileiro, sendo um direito assegurado pela Lei n.º 12.014, de agosto de 2009 (BRASIL, 2009c), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a), destacamos:

Art.61. [...]

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho (BRASIL, 2009c).

Destacamos que, durante o período de debate da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a), se intensificou a preocupação com a formação inicial e, com isso, estabeleceu-se a exigência de carga horária para a realização de estágio:

Art. 65 “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996a, p. 37). No § 4.º do art. 87¹⁶, fica determinado que: “Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996a).

Concebendo a formação inicial como conquista dos profissionais da Educação, não podemos ocultar os tantos movimentos realizados pelos entes federados, que, por meio do regime de colaboração, vêm impulsionando a formação continuada como uma aposta na melhoria da qualidade da oferta (BRASIL, 1996a). Em relação ao regime de colaboração, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu art. 62, estabelece:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

§ 1.º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2.º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3.º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996a).

Sequenciando nosso cerzir dialógico com base na Constituição Federal (BRASIL, 1988), há a ratificação do Plano Nacional de Educação, que nos desafia ao planejamento processual do ensino por meio do regime de colaboração, mobilizando ações que integram as diferentes etapas do ensino em busca de uma formação de qualidade:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

[...]

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho (BRASIL, 1988).

¹⁶ Essa normativa caiu, admitindo-se como formação mínima para ingresso na carreira docente (EI e ensino fundamental) o nível médio profissionalizante magistério, que vigora até os dias de hoje.

Diante dos movimentos formativos advindos do regime de colaboração, destacamos a responsabilização da EI aos municípios, atribuída pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e corroborada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a):

Art. 214 [...]

§ 2.º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (BRASIL, 1988).

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 – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino;

VI – assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

Parágrafo único. Os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica (BRASIL, 1996a).

Imbricados com os desafios da pesquisa, demarcamos o encontro com nossos participantes e compreendemos a constituição da rede municipal de ensino como um dos

[...] eixos estruturantes do Sistema de Educação de um determinado município, contemplando o conjunto de sujeitos docentes (diretores, professores, orientadores educacionais, supervisores escolares, funcionários técnico-administrativos e de apoio) (MEDEIROS, 2010, p. 1).

Diante das possibilidades de formação inicial já mencionadas e das iniciativas de formação continuada, entendemos que o campo da EI reúne distintos docentes que, com formações diferenciadas, compartilham o cotidiano educacional e os desafios que circundam a qualificação desse campo no interior dos sistemas de ensino.

Segundo Vieira (2010), o campo específico da EI é parte de uma política social mais ampla, destinada a possibilitar o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, além de estimular seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela

convivência em sociedade. Assim, geralmente a dinamização deste trabalho é atribuída a uma equipe atuante na SEME.

Nesse conjunto, é preciso perceber

[...] a complexidade que envolve o pertencimento da EI aos sistemas de ensino e, neste contexto, o investimento no pertencimento de profissionais. Um pertencimento que se constrói em interface com as iniciativas presentes – marcadas pela afirmação de uma pedagogia própria que requer profissionais especializados formados em instituições específicas – e as perspectivas delineadas para afirmação da EI nas negociações do conjunto das políticas educacionais, implicadas com sua valorização social (CÓCO, 2012, p. 64).

Em vista disso, deve-se considerar a responsabilidade das equipes gestoras de EI, uma responsabilidade que dialoga com os processos formativos. Desse modo, a pesquisa perquire esse direito à formação das integrantes que compõem as equipes gestoras de EI em atuação nas SEME, no bojo das demandas do trabalho nesse campo de atuação.

Compondo a equipe de EI, passamos três anos (de 2010 a 2012) estudando os documentos balizadores da primeira etapa da Educação. Nos tempos possíveis, movimentamos encontros formativos com todos os profissionais da EI, buscando sensibilizar o olhar dos docentes para a nova concepção de criança, anunciada pela legislação e documentos nacionais. Em 2011, iniciamos concretamente a escrita coletiva da Proposta Pedagógica, nomeada de Proposta Pedagógica Curricular da EI de Itapemirim (PPCEI), (in)conclusa em 2012.

No investimento de estudar e superar os desafios enredados aos processos formativos dos profissionais gestores das equipes de EI, ingressei no mestrado após aprovação no processo seletivo de 2013, integrando a linha de Cultura, Currículo e Formação de Educadores e também o Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE)¹⁷, composto por pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação que pesquisam a EI. Com o objetivo de produzir um projeto de pesquisa com foco nas equipes gestoras de EI que, em minha concepção, foram se

¹⁷ O GRUFAE desenvolve quatro ações: pesquisas articuladoras que reúne investimentos coletivos de trabalho; pesquisas associadas à execução de atividades de extensão; pesquisas temáticas sob a responsabilidade de graduandos e pós-graduandos; e inserção em pesquisas ampliadas em parcerias com outras instituições.

constituindo com a primeira etapa da educação, comecei a me reunir com o grupo uma vez por semana, agregando processualmente contribuições à pesquisa. Compartilhando com o GRUFAE dialogias de meus processos formativos e com eles me formando, estabeleci relações que me auxiliaram a compreender os desafios que vinha questionando à equipe gestora à qual me integrava na SEME.

Em nossos encontros aprofundávamos os diálogos com base na pesquisa “Mapeamento da EI do Espírito Santo (PESQMAP): uma aproximação aos estudos, às demandas vinculadas à formação dos profissionais e à atuação dos municípios”¹⁸ iniciada em 2007. Essa pesquisa possui vinculação com todos os projetos existentes no interior do grupo de pesquisa, atravessando nossas produções. Nos encontros buscávamos planejar as estratégias para atualização dos dados referentes à pesquisa. Em 2013, considerando a recente transição de governo vivenciada nacionalmente, centramos a aplicação de instrumentos nos 78 municípios do estado do Espírito Santo.

Essa vivência me permitiu conhecer as mobilizações empreendidas na elaboração dos procedimentos para a pesquisa e me possibilitou também conhecer, com base nos dados produzidos, a coordenação e composição das equipes gestoras nas SEME, com que dialogamos no capítulo 3 desta pesquisa. Configurou também um momento singular de aproximação com os pretendidos sujeitos de pesquisa, pois, em alguns momentos, buscando o retorno do questionário por telefonemas, falávamos com eles, o que produziu, com a dialogia, relações proximais com os sujeitos em momentos que nos constituíamos como pesquisadores.

As interações dialógicas entre nossos pares nos impulsionaram a indagações, tensionamentos e potencialidades coletivas em relação ao outro, tornando nossas palavras uma ponte lançada entre nós. Constituímos nosso próprio auditório produtivo que nos possibilitou entender que “O mundo interior e a reflexão de cada

¹⁸ Tendo como coordenadora a professora e doutora Valdete Côco, a pesquisa “Mapeamento da EI no Espírito Santo: uma aproximação aos estudos, às demandas vinculadas à formação dos profissionais e a atuação dos municípios” é registrada sob o número 018/2007 no Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da UFES e envolveu três ações integradas em 2007, a saber: o levantamento de estudos (dissertações e teses) que focalizam a EI no cenário local; o acompanhamento dos editais dos últimos concursos públicos para profissionais (que contou com apoio financeiro da Fundação de Apoio a Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – FAPES); e aplicação de um questionário aos responsáveis pela EI nos municípios.

indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 115).

Assim, compomos a pesquisa no encontro de vivências pessoais, de nossa trajetória escolar e profissional, de nossa militância no campo educacional, de nossa inserção na pós-graduação e especialmente de nossa integração ao GRUFAE. Os eventos que trouxemos ilustram nossa trajetória e vinculação com a pesquisa, acontecimentos carregados de conflitos que nos ajudaram a reelaborar nosso curso, construindo os caminhos nas vivências com os parceiros de jornada e tendo como propósito compreender a constituição do trabalho e da formação das equipes gestoras de EI.

1.2 ESPECIFICIDADES: TRABALHO E FORMAÇÃO

Foi possível perceber, nos indicadores até aqui apresentados, o fortalecimento da assertiva da educação como um direito de todas as crianças e, ao mesmo tempo, do direito à formação dos profissionais da educação para o exercício de seu trabalho.

A responsabilidade pela gestão da EI, no bojo do regime federativo que garante autonomia dos entes federados, é compartilhada com as políticas nacionais de educação (Constituição, Lei de Diretrizes e Bases, Plano Nacional de Educação) e as políticas locais, por meio das quais o atendimento à população infantil deve concretizar-se (NUNES; CORSINO, 2009).

Atentamos nosso olhar para o poder público municipal, lócus de nossa pesquisa, focalizando a equipe gestora no intuito de compreender sua constituição na formação da equipe de EI responsável por investir e zelar pela qualidade e implementar políticas públicas que apoiem e orientem a primeira etapa da educação básica. Cabe observar que o

[...] sistema educacional de qualidade é aquele que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente, têm papéis definidos e competências delimitadas e apoiam financeira, administrativa e pedagogicamente as instituições de Educação Infantil a ele vinculadas (BRASIL, 2006b, p. 13).

Nesse processo, para compormos o cenário educacional, é preciso priorizar a qualidade e considerar a complexidade nela existente, tais como valores, ideias, conhecimentos e vivências. Por isso, elencamos a equipe gestora educacional, que tem o desafio de gerir a negociação dessa qualidade, implementando as políticas educacionais em meio a tensões, conflitos, acordos, desacordos, decisões, escolhas e possibilidades.

Segundo Moss (2005, p. 21), “definir qualidade é um processo dinâmico e contínuo, envolve revisão regular e nunca chega a um enunciado definitivo”. Concordamos com o autor, certos de que as incertezas nos movem para o desconhecido potencial e alargam, assim, as tantas possibilidades existentes para reformarmos (oxalá com mais exigências!) continuamente a qualidade perseguida. Indicamos, nessas tessituras, o campo da formação docente como chave essencial para o avanço ritmado da qualidade educacional.

Vivemos uma época de muitas transformações, momentos de muitas incertezas. Assiste-se a uma valorização da produtividade, da competitividade nos diversos segmentos da vida humana, inclusive na educação. Neste contexto está incluída a figura do educador e os saberes que servem de base para a sua prática educativa. Saber este que não pode ser desvinculado das outras dimensões do ensino, de sua profissionalidade, de sua formação e de sua epistemologia da prática.

Pensar em educação pressupõe pensar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade. Para tanto se faz necessário entender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas, considerando o lócus de trabalho do professor (BANDEIRA, 2006, p. 1).

Reconhecemos, na trajetória da EI, suas transformações mobilizadas por reformas educativas carreadas em dialogia com as mobilizações dos movimentos sociais na luta pelo direito à educação, qualidade, equidade. E, nesse horizonte dialógico, inserimos nosso propósito de pesquisa voltado à equipe responsável pela gestão da EI do município, no intuito de conhecermos as diversidades presentes, as organizações formativas que envolvem esses profissionais na articulação de seus saberes, seu contexto e cotidiano de atuação, em diálogo com as premissas que fortalecem a luta com vistas à qualidade educacional dessa primeira etapa da educação básica. Conforme apontam Ferreira e Côco (2011, p. 360):

[...] Estudar a gestão na EI implica investigar a ação pública desenvolvida por esses diversos atores comprometidos com o atendimento à infância. [...] tratamos da gestão na EI relacionada com a identificação da diversidade dos cenários municipais, focalizando as conquistas no plano legal, em

confronto com a observação dos ajustes empreendidos na execução das políticas.

Com o desafio da pesquisa que versa os processos formativos da gestão da EI, alavancamos a discursividade que vem atravessando o contexto ao longo dos eventos, acontecimentos e auditórios, sendo possível identificar tensões várias que ganharam suas formas com outras sistematizações legais desse enredamento. Côco (2013, p. 186) explica que,

[...] nos sistemas de ensino, fomos criando os setores e equipes de EI, ainda que, em muitos contextos, a EI esteja incorporada a setores de atendimento mais voltados ao ensino fundamental e que muitas sejam equipes, por se constituírem com um único responsável.

Nesse desdobramento de olhares, consideramos a articulação das SEME, que perceberam a necessidade de se mobilizarem e de organizar um setor específico de EI para o exercício de um trabalho docente recente. De acordo com Didonet (2000, p. 19),

[...] muitas atribuições lhes cabem, dependendo do Município: elaboração da proposta de política municipal de educação infantil, do plano municipal de educação, da proposta orçamentária e de sua defesa junto aos demais setores da Secretaria, além de apoio às unidades de atendimento educacional e encaminhamento de suas necessidades de supervisão, de zelo pela qualidade, de promoção ou coordenação dos cursos de qualificação dos educadores e, ainda, de promoção do intercâmbio de experiências intramunicipais e intermunicipais.

A composição dos vários desafios da equipe gestora municipal de EI se estende ao exercício do trabalho, à organização da rede e ao desenvolvimento dos movimentos formativos, alargando-se a presença da EI nas SEME.

A formação dos profissionais da educação (neste momento incluímos as equipes gestoras dos municípios compostas por profissionais da educação) vem sendo amplamente discutida nos últimos anos e é o principal foco desta pesquisa, que leva em consideração a trajetória recente da EI. Barreto (1994) elucida que a formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade.

Diante de muitos obstáculos para garantir uma educação de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos, evidenciamos, nesse escopo, a formação de docentes que

não se encontram na sala de referência, no trabalho direto com as crianças, integrando, no exercício da função, as equipes gestoras municipais e orientando as práticas docentes da rede municipal.

Vários desafios estão postos ante as diferentes atividades e funções assumidas por esse profissional da educação em meio às negociações do cotidiano. Percepções como essas nos motivam a seguir em busca das equipes gestoras de EI nas SEME e trazer esses diálogos com base nessa proposta de pesquisa. Oliveira (2008, p. 30) pontua que,

[...] agora, o trabalho docente deve contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, dentre outras atividades. Esse quadro tem resultado em significativa intensificação do trabalho e precarização das relações de emprego, em mudanças que repercutem sobre a identidade e profissão docente.

As especificidades afloradas no exercício das diferentes funções realizadas pelos profissionais da EI dialogam diretamente com as especificidades de nossas crianças. Aventamos que, diante das singularidades das crianças, está a especificidade do trabalho docente na instituição e também a especificidade do trabalho docente das equipes gestoras municipais de EI. Nesse sentido, precisamos ampliar nosso campo de visão e compreender que existe, nessa relação, um cotidiano, uma especificidade do trabalho educativo com as crianças pequenas que propõe, pressiona, instiga, altera, resiste em meio a muitas outras formas negociativas de vivificar novas concepções de crianças, de regência, de docência e também de processos de gestão.

Como a formação do professor é um processo permanentemente em movimento durante a sua vida, consideramos a indissociabilidade do eu pessoal e do eu profissional, que Nóvoa (2007, 2009) tem destacado em suas pesquisas. E, mesmo o professor não sendo nosso sujeito de pesquisa, podemos afirmar que ele, em exercício na sala de referência, envolvido no cotidiano da instituição, tem um protagonismo, uma gestão dos próprios eventos formativos que, em sua atuação, alarga seus saberes e produz outros (OLIVEIRA, 2010). Considerando esse movimento, aventamos que o mesmo ocorre com a atuação de integrantes das equipes gestoras municipais de EI.

Intentamos compreender a atuação e a formação das equipes gestoras e, assim, investimos nas dialogias que podem ser produzidas no encontro com o outro e nas vozes conjuntas (BAKHTIN, 2011) que emergem como indicativos potentes para a formação, uma formação que continua com o trabalho, que se faz com o trabalho e, implicadamente, altera os sujeitos e o campo de atuação. Nessa dialogia, balizamos, a seguir, a problemática e os objetivos da pesquisa.

1.3 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Esta pesquisa considera as integrantes das equipes¹⁹ gestoras de EI, buscando compreender a constituição de seu trabalho e de sua formação com a seguinte questão de estudo: **Como se constituem as equipes gestoras de EI das SEME em interface com os desafios da atuação profissional e dos processos formativos que implementam e vivenciam?**

Relacionamos a questão à atuação das equipes gestoras de EI e sua formação indagando:

- a) **Como se caracterizam os perfis (pessoal, profissional e da equipe gestora de EI) dos integrantes que compõem as equipes gestoras de EI?**
- b) **Como as concepções no campo da EI são enunciadas pelas integrantes das equipes gestoras de EI?**
- c) **Como se apresenta a dinâmica de trabalho das equipes gestoras de EI?**
- d) **Quais são os processos formativos continuados vivenciados e implementados pelas equipes de EI nos municípios?**

E assim, apresentamos os seguintes objetivos de pesquisa:

- a) **Conhecer o perfil dos integrantes das equipes gestoras de EI, contemplando seus dados pessoais e profissionais.**
- b) **Discutir concepções relacionadas ao campo da EI.**
- c) **Analisar a dinâmica de atuação das equipes gestoras de EI.**

¹⁹ Equipe gestora de EI – Profissionais da educação que compartilham, por meio de processos dialógicos, a responsabilidade de ações, tensionando e articulando vivências formativas e eventos articulados aos desafios cotidianos para constituição da EI nos sistemas de ensino.

d) Explorar as vivências formativas vivenciadas e implementadas pelas equipes gestoras de EI.

Nesse propósito, esta pesquisa caracteriza o perfil das integrantes, bem como identifica a configuração e organização das equipes gestoras de EI que compõem as SEME, na intenção de visibilizar a atuação das participantes em dialogia com as políticas públicas nacionais e estaduais que integram a política municipal, contextualizando e demarcando os movimentos formativos desses sujeitos.

No delinear desta pesquisa, indicamos que pesquisar os processos formativos e a atuação das equipes gestoras de EI nas SEME é importante devido ao envolvimento direto desses sujeitos na constituição da EI municipal. A equipe gestora de EI municipal é responsável pela articulação que permeia tanto o campo pedagógico quanto o campo administrativo, articulando a implementação de políticas de formação docente e também os demais elementos referentes ao atendimento das crianças de 0 a 5 anos.

Nesse escopo, buscamos compreender os protagonismos que se encontram nos movimentos empreendidos nas SEME, focalizando a configuração das equipes responsáveis pela EI. Assim, no entrelaçamento do conjunto normativo da educação, em especial da EI, e das vivências da pesquisadora, culminando na proposição da pesquisa, não intencionamos uma análise documental aprofundada, mas perquirir fios que acenem indicativos da importância das equipes gestoras na configuração do campo da EI. Nesse movimento por ora concluso, mas marcado por inconclusividade sempre possível, nos aproximaremos, no próximo capítulo, com vozes da academia que vêm nutrindo o campo da formação com sua produção. Diante das pesquisas que virão, buscaremos dialogias que integrem as tensões postas no campo da formação dos profissionais da EI.

2 VOZES DAS PRODUÇÕES: UM LUGAR DE ESCUTA PARA O PESQUISADOR NA COMPOSIÇÃO DA PESQUISA

A revisão de literatura é a parte central de qualquer estudo, já que, por meio dela, o pesquisador demonstra sua familiaridade com as produções do campo pretendido (MOREIRA; CALEFFE, 2008) e se aproxima-se de estudos que envolvem sua temática, sua metodologia e seus sujeitos, compondo nesses encontros um povoamento de vozes para o seu auditório de pesquisa.

Nesse percurso de muitas procuras, entendemos que encontramos os nossos sujeitos de pesquisa envolvidos em dialogias que atravessam o campo da EI, da formação e do trabalho docente. No movimento de escuta atenta, constituímos-nos pesquisadoras e nos apropriamos das discussões, intentando, em meio às características próprias de cada estudo, aproximar-nos das produções já desenvolvidas que, na nossa avaliação, contribuem para o desenvolvimento desta pesquisa.

Situamos nossas buscas na arena da EI, buscando produções que circundam a atuação de equipes gestoras que atuam nas SEME.

Com base em pesquisas realizadas no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi possível visualizar produções associadas a teses, dissertações, livros, artigos, *surveys* e relatórios que dialogam com nossa pesquisa. De partida, assinalamos que percebemos que são poucas as pesquisas que abordam o trabalho e a formação das equipes gestoras de EI em atuação nas SEME.

Consideramos as aprendizagens significativas e singulares adquiridas no rico momento formativo que vivenciamos nas disciplinas do mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Essas aprendizagens provocaram alterações que deslocaram o nosso olhar no encontro com os posicionamentos do outro e com as informações das produções de mestrado, teses, dossiês, relatórios, *surveys*, artigos, revistas, cadernos, entre outros. Esse evento formativo de apropriação de conhecimentos foi essencial para a realização da pesquisa, especialmente para a

constituição de nossos bancos de buscas na consolidação da presente revisão de literatura.

Em busca do reconhecimento das vozes que compõem essa revisão de literatura, apresentamos, a seguir, a trajetória e o mapeamento deste percurso.

2.1 ESCUTA DO PESQUISADOR: DIALOGIA COM AS VOZES E O MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES

Iniciamos as buscas no sistema de banco da CAPES em junho de 2013, segundo semestre do curso de mestrado. Pesquisamos descritores que trouxessem os sujeitos docentes gestores das equipes em atuação nas SEME de EI mais próximas de nós. Como critério de busca, analisamos os títulos das pesquisas e obtivemos os seguintes resultados:

- a) os descritores Equipe da Secretaria Municipal de Educação, Equipe Educação Infantil, Secretaria Municipal de Educação e Superintendência não apresentaram nenhum resultado;
- b) o descritor Equipe da Secretaria Municipal de Educação e Educação Infantil, permitiu encontrar 59 trabalhos, dos quais 48 dissertações e 11 teses, que não apresentaram, na análise dos títulos, os diálogos pretendidos;
- c) o descritor Gestão da Educação Infantil apresentou 111 estudos, dos quais 26 teses, 73 dissertações acadêmicas e 23 dissertações profissionais. Investimos no descritor gestão por entendermos sua aproximação com a proposição de nossa pesquisa, ajudando-nos nas problematizações, em tempo evidenciamos que nosso objetivo são os gestores da Educação Infantil sua atuação e processos formativos.

Com isso, investimos no descritor relativo à gestão da EI e tomamos inicialmente esse conjunto de 111 estudos como uma primeira seleção. Retratamos no Apêndice A, situado na Tabela 1, todos os programas de pós-graduação em que o descritor se encontra vinculado e esses estudos foram produzidos.

Conforme observamos, a maioria dos estudos foram produzidos em programas de pós-graduação em educação. Avançamos para a observação das áreas de conhecimento vinculadas (ainda a este conjunto inicial de 111 estudos) e

encontramos o seguinte panorama. Conforme indica o Apêndice A, Tabela 3, das 23 áreas do conhecimento distintas, marcamos a força da área educacional, nomeadas em educação (55%), Educação de Adultos (6%), Ensino-Aprendizagem (5%), Educação em Periferias Urbanas (3%), Planejamento Educacional (2%), Educação Física (1%), Ensino Profissionalizante (1%) e Letras (1%).

Continuamos o processo de aproximação e exploramos o descritor Gestão na área educacional, que informou 61 trabalhos correspondentes aos 55% retratados na Tabela 3.

Exploramos esse conjunto de 61 trabalhos desta segunda seleção, indicamos, quanto ao nível dos estudos na área educacional que tematizam o descritor em foco, que encontramos 44 dissertações de mestrado, 16 teses de doutorado e 1 dissertação de mestrado profissional em educação, conforme Apêndice B, Tabela 4.

Ao efetivarmos o levantamento das instituições vinculadas à área educacional com esse conjunto de 61 trabalhos, destacamos a Universidade Federal de Santa Catarina, que representa, para o descritor Gestão, 8% das produções, conforme apêndice B, Tabela 5.

O refinamento do descritor gestão na vinculação com a EI indica, por meio de levantamento no banco da CAPES, que são raras as pesquisas que envolvem o campo da gestão da EI. Cabe observar que as metas de universalização para o atendimento educacional (BRASIL, 2014), especialmente o atendimento à faixa etária de 4 e 5 anos até 2016, sinalizam a demanda de um planejamento por parte da gestão. Pesquisar como as equipes gestoras de EI vem constituindo-se e fomando-se para o exercício de seu trabalho docente é essencial para compreendermos as organizações desse atendimento desafiador até 2016.

Nesse quadro, investimos no refinamento e vinculação do descritor gestão com o campo da EI, selecionamos nove trabalhos com o descritor Formação de gestores municipais da EI. Após uma aproximação a esses trabalhos, todos foram descartados por tratar-se de formação de gestores escolares ou de secretários municipais de Educação, em especial, com o Programa Gestar. Reiniciamos o

processo de buscas. Cabe observar que o primeiro processo de busca ocorreu logo após uma manutenção no sistema CAPES, que ficou fora do ar. Assim, nesse ajuste do banco de dados, as produções ficaram restritas a 2011 e 2012 disponibilizadas pelo sistema.

Consideramos os indícios que integram nosso objetivo de pesquisa, reorganizamos o descritor, afinando-o às nossas intenções de pesquisa e encaminhamos um segundo processo de busca num momento em que o site do banco da CAPES já estava atualizado. Trabalhamos com o descritor Secretaria Municipal de Educação Infantil e reunimos, neste segundo processo de buscas, 61 dissertações e 19 teses.

Assim, reiniciamos a dialogia com a produção com esse segundo conjunto selecionado. Após a análise de títulos, selecionamos duas dissertações e duas teses (APÊNDICE C). A partir dos resumos, restou uma tese (APÊNDICE D), por perquirir as estratégias municipais de atendimento na EI, tendo como sujeitos as equipes gestoras dessa etapa educacional em atuação nas SEME. Assim, podemos afirmar que encontramos uma produção que, com particularidades distintas, constitui uma interlocução mais direta com nossos propósitos de pesquisa.

De todo modo, para chegarmos à seleção deste único trabalho, empreendemos um exercício de exploração. Trazemos, como análise do contexto da produção, alguns dados decorrentes desse exercício com base na composição de um mapeamento, integrando títulos, autor e o período do conjunto das produções mapeadas (61 dissertações e 19 teses). Com contribuições dos trabalhos, outras possibilidades de discussão eram acenadas e embarcamos nessas outras possibilidades como uma divagação no interior do campo da EI (sem desconsiderar nosso foco de estudo). Organizamos, então, um mapeamento cronológico das produções na EI observando o marco da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394 (BRASIL, 1996a). Nesse momento, reunimos 60 trabalhos entre dissertações e teses, implicado com o fortalecimento do reconhecimento da EI. Conforme o Apêndice E, Tabela 6, em 1996, há 1,66% de pesquisas que, de alguma maneira, atravessam a EI e a SEME após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nos quatro anos iniciais da legislação, não há nenhum registro, o que é justificável, já que é exatamente nesse período que o campo está se organizando

junto aos profissionais da educação, que as equipes estão sendo constituídas e que estão ocorrendo seminários e encontros nacionais para discutir a integração das creches na EI.

Então, a tese em questão, intitulada “Educação Infantil no estado do Rio de Janeiro: um estudo das estratégias municipais de atendimento”, realizada por Nunes (2005), abrangeu as SEME e suas estratégias de atendimento e gestão, enfocando as modificações após a implantação do FUNDEF. Nunes (2005) destaca a relação de sua tese com a pesquisa “Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro”, de autoria de Kramer (2001). Em vista disso, consideramos que localizamos um único trabalho, mas que acenou pistas da existência de outras produções. Considerando as produções originárias desse trabalho e as referências de Nunes (2005), demos início a novas buscas no Google, na biblioteca da UFES e em livrarias.

Nesse momento, trazemos as contribuições de Reis, Vieira e Côco (2013, p. 254-256), que indicam que o pesquisador deve valorizar o

[...] diálogo que se forma como reação, como resposta às palavras do outro das mais diversas maneiras, possibilitando que delas nos apropriemos imprimindo-lhes novos sentidos, compondo nosso trabalho de autoria em meio às muitas vozes que escutamos atentamente no contexto acadêmico. [...] Nesse sentido, pesquisar é essencialmente colocar em análise nossos pontos de vista com predisposição à mudança e ao enriquecimento, num ato que permite avanços recíprocos no conhecimento de todos os sujeitos implicados, comprometendo-nos com a renovação dos sentidos, buscando escapar da ilusão da estabilidade e do acabamento.

Ao identificarmos a parceria do grupo de pesquisa Infância, Formação e Cultura (INFOC) com a pesquisa desenvolvida por Kramer (2001), buscamos conhecer a produção desse grupo. Nesse empreendimento, encontramos 43 produções originárias da pesquisa de Kramer (2001), das quais 10 produções de livros e capítulos de livros, 13 artigos, uma dissertação de mestrado, 4 teses de doutorado, 9 monografias e 7 trabalhos apresentados em eventos, conforme Apêndice F, Tabela 7.

Em movimentos dinâmicos bakhtinianos que alteram os (re)viveres, as (des)continuidades e as (in)conclusividades da produção, o desenvolvimento da pesquisa de Kramer (2001), de referencial metodológico bakhtiniano, integram

eventos que produzem outro projeto de pesquisa. No intuito de comunicarmos os eventos que envolvem essa produção, temos dois projetos de pesquisas e quatro essenciais movimentos que (re)vivificam tanto a pesquisa como os pesquisadores envolvidos. O projeto de pesquisa “Formação de profissionais de Educação Infantil: concepções, políticas e modos de implementação”, coordenado por Sônia Kramer, é o primeiro movimento que integra o período de 1999 a 2005 e tem como objetivo

[...] conhecer a situação da Educação Infantil nos municípios do estado do RJ e compreender as políticas de formação, as histórias das propostas de formação e dos profissionais responsáveis pela gestão, as propostas e as práticas educativas, as condições de trabalho, as dificuldades e os conflitos (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2013a, p. 13).

O segundo movimento constitui a entrega do relatório “Formação de profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro”, de Kramer (2001) a todas as SEME e aos participantes da pesquisa. O terceiro movimento, realizado por um segundo projeto de pesquisa, intitulado “Educação Infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro: Concepções e ações”, coordenado por Kramer, Nunes e Corsino (2013), integra o período de 2009 a 2012, objetivando, com base nos resultados de projetos anteriores,

[...] fazer um balanço da década e conhecer a macroperspectiva da situação da infância, das políticas de educação infantil e formação dos profissionais nos municípios do estado do Rio de Janeiro e a microperspectiva das interações e práticas entre adultos e crianças, e creches, escolas de educação infantil e escolas de ensino fundamental (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2013a, p. 15).

O quarto movimento integra a entrega dos resultados

[...] a todas as secretarias municipais de educação, mostrando as conquistas desses dez anos em termos de expansão do atendimento e organização de equipes pedagógicas nas secretarias municipais de educação e as urgências, especialmente as relativas às precárias condições de trabalho, à qualidade das ações com as crianças e à interferências de políticos na gestão (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2013a, p. 16).

Assim, em meio às vozes da pesquisa inicialmente selecionada (NUNES, 2005) e das duas pesquisas encontradas em seguida (KRAMER, 2001; KRAMER; NUNES; CORSINO, 2013), que buscaram conhecer a EI e a formação de profissionais nas redes públicas de municípios do Rio de Janeiro, selecionamos quatro produções para avançar nessa revisão de literatura. Selecionamos o relatório que originou a pesquisa “Formação de profissionais da educação infantil no estado do Rio de

Janeiro”, em dialogia com três produções associadas ao período de 1999 a 2009: Melo e Porto (2003), Nunes (2005) e Kramer e Nunes (2007).

Com base nessas produções significativas para o campo da EI e da formação, encontramos indícios que nos ajudaram no aprofundamento de nossa pesquisa. O encontro com o relatório de uma pesquisa nos proporcionou um olhar alargado e panorâmico das questões que permeiam nosso propósito de pesquisa e nos aproximou de nossos sujeitos. Além disso, as discussões ampliadas sobre a temática nos motivaram a procurar por dossiês e outros relatórios que pudessem contribuir para o avanço das problematizações do estudo, especialmente aqueles que envolvem o estado do Espírito Santo, onde estamos situados.

Assim, já não mais expectamos uma busca refinada, mas um movimento mais alargado buscando indicadores locais que se constituam como balizadores da nossa abordagem aos docentes da EI. Com isso, empreendemos um terceiro movimento na configuração dessa dialogia com as vozes das produções.

Nesse terceiro movimento, mediante as discussões e estudos com nosso grupo de pesquisa (GRUFAE), buscamos aproximar-nos da pesquisa “O Trabalho Docente na educação Básica no Espírito Santo”, organizada em um livro diretamente vinculado à pesquisa “O Trabalho Docente na educação Básica no Brasil”, realizada em 2009, que teve a coordenação local do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais NEPE/UFES. Diante da relevância das nossas intenções de pesquisa, chamaram-nos a atenção o lócus Espírito Santo, os diálogos com profissionais da EI e as condições de trabalho docente, abordados na produção.

No exercício de aprofundamento da pesquisa, encontramos um relatório específico sobre o Espírito Santo, intitulado “Relatório Estadual da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, publicado em 2010, e dois *surveys* sobre o trabalho docente na educação básica. Dessas produções, selecionamos a sinopse do *survey* “Trabalho Docente na Educação Básica do Brasil” e três produções associadas ao “Relatório Estadual do Espírito Santo”, intituladas “O trabalho docente no Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições do trabalho”, de Ferreira, Ventrone e Côco (2012), “Políticas educacionais e trabalho docente no

Espírito Santo e suas novas formas de regulação” Ferreira (2012) e “Trabalho Docente na Educação Infantil no Espírito Santo”, de Côco (2012), presentes no livro “O Trabalho Docente na educação Básica no Espírito Santo”, organizado por Ferreira, Oliveira e Vieira (2012).

Também focando as dialogias com as equipes gestoras municipais, exploramos a pesquisa “A Gestão da Educação Infantil no Brasil” desenvolvida pela Fundação Victor Civita (FVC), em parceria com a Fundação Carlos Chagas (FCC), sob a coordenação da pesquisadora Maria Malta Campos, publicada no final de 2012, que contribui para nossas discussões e foca o campo da EI e da Gestão dessa etapa.

Assim, nesse percurso de (des)encontros, escutamos vozes que dialogam diretamente com nossa pesquisa. Percebemos que, antes de escolhermos os relatórios, os relatórios nos escolheram, pois os movimentos de pesquisa sempre nos levavam até eles. Nossa revisão de literatura nos desafiou em todos os momentos, devido à carência de estudos. Os caminhos particulares dessa trajetória foram as opções que contribuíram para a reunião de dialogias potentes, significativas e importantes, que incorporaram o contexto de pesquisa pretendido.

Assim, deslocamos nossa revisão particular de literatura para uma revisão de literatura singular, com pesquisas que caracterizam o auditório que pretendemos seguir com nosso projeto de pesquisa, buscando contribuir para o campo da formação e o trabalho desse docente da EI que atua na SEME. Passamos a explorar as produções selecionadas nesse percurso.

2.2 RELATÓRIOS DE PESQUISAS E PRODUÇÕES ASSOCIADAS: VOZES DETALHADAS QUE APRESENTAM INDÍCIOS PARA O DIÁLOGO DO PESQUISADOR

Diante do movimento descrito, consideramos o povoamento de vozes para a composição de nossa dialogia, e, assim, para essa revisão de literatura, selecionamos no banco da CAPES uma tese de doutorado por sua aproximação com nossa pretensão de pesquisa; três relatórios de pesquisas densas, evidenciando questões nacionais, estaduais e municipais; dois *surveys*, sendo o

primeiro “Sinopse survey da pesquisa: O Trabalho Docente da Educação Básica no Brasil” e o segundo “Sinopse survey da pesquisa: O trabalho Docente referente à Educação Infantil no Brasil”, totalizando seis produções. Todos apresentam um conjunto de informações detalhadas, com análises aproximadas aos gestores da EI. Buscamos também produções associadas a esses relatórios de pesquisa e, nessa busca, selecionamos mais seis produções, presentes nos bancos da ANPED, da Revista Brasileira de Política, Administração Escolar (RBP AE), da Fundação Victor Civita (FVC) e da Fundação Carlos Chagas (FCC), Caderno de pesquisa da FCC, e artigos reunidos no livro “O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo” para ampliar nossas dialogias. Selecionamos 12 produções (APÊNDICE G) e, assim organizamos a exploração desses relatórios em articulação com as produções associadas e especialmente na dialogia com nossos propósitos de pesquisa.

2.2.1 O relatório de pesquisa no Rio de Janeiro e as vozes das produções associadas

O projeto de pesquisa “Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação” realizou um balanço dos 13 anos da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) e cinco anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a), destacando a situação da EI e a formação dos professores do Rio de Janeiro, a partir de uma perspectiva educativa da creche e pré-escolas (KRAMER, 2001).

Trazendo um panorama da EI no Rio de Janeiro, esta pesquisa envolveu 91 SEME do estado do Rio de Janeiro no período de 1999 a 2005, tendo como respondentes dos questionários os gestores responsáveis pela EI, aproximando-se dos nossos propósitos de abordar também esses docentes. A opção por aplicar um questionário foi justificada pelo desafio de levantar dados em uma extensão geográfica ampla. O questionário foi estruturado em sete partes: a) identificação e dados gerais do município; b) sistema de ensino; c) organização e funcionamento da EI; d) formação dos profissionais da EI; e) ingresso e carreira; f) recursos financeiros e materiais; e g) instituições/agências culturais ou sociais. Para sua validação, o questionário foi submetido a uma avaliação (pré-teste) crítica por três peritos e três equipes de profissionais das SEME. Somente após as sugestões e as discussões sobre os

pontos pertinentes, o questionário foi implementado e finalizado (KRAMER, 2001). Além do questionário, foram realizadas entrevistas coletivas e individuais e desenvolvimento de grupo focal.

As entrevistas foram individuais e coletivas, e tiveram um roteiro semiestruturado que visava à história da formação pessoal dos entrevistados e da EI no município, bem como as conquistas e os desafios na gestão de suas atividades (KRAMER; NUNES, 2007). Com o apoio de um *software*, a análise das entrevistas e do questionário foi realizada de diferentes formas, tendo em vista seis categorias (identidade, gestão, infância, EI, práticas e formação), que foram aprofundadas com pesquisas produzidas em monografias, dissertações, teses, trabalhos apresentados em eventos e periódicos.

Focalizamos no relatório de Kramer (2001) nossa proposição de pesquisa e, centrados nas vozes teórico-metodológicas de análises abordadas nas partes sobre o sistema de ensino, a organização, o funcionamento, a gestão e a formação dos profissionais da EI, apresentamos o panorama do estado do Rio de Janeiro vivenciado pelos gestores da EI.

De 91 questionários enviados às SEME, 59% retornaram para serem tabulados e analisados. A tabulação evidenciou que: apenas 61,1% dos municípios possuem um setor específico para a EI; 91% possuem conselhos de educação; 7% se encontram em organização; e 2% não possuem conselho próprio. Quando questionados sobre a existência de uma pessoa específica para o acompanhamento pedagógico na EI, 80,4% respondentes disseram que possuem e 79,6% indicam que há, mas não apontam como é feita e por quem (KRAMER, 2001).

Em relação à composição da equipe de acompanhamento pedagógico, há uma dispersão na tabulação, sendo o mínimo de um e o máximo de 155 docentes. Essa diferença mostra as distintas organizações e a diversidade dos municípios. Ao preencherem os dados que informam o quantitativo de crianças de 0 a 6 anos residentes no município, 38,9% informam que apenas seis municípios (menos de 10%) estão próximos da estimativa do IBG, ilustrando, assim, o desconhecimento da

equipe gestora de seu público de atendimento, o que implica diretamente a implementação de políticas públicas para a EI (KRAMER, 2001).

Referentemente à formação dos profissionais da primeira etapa, 85% dos entrevistados informaram que as SEME são responsáveis e implementam algum projeto de formação das equipes gestoras. No detalhamento das instituições envolvidas na formação, os dados apresentados no relatório mostram outras secretarias e instituições particulares, federais e estaduais como promotoras de formação. Quanto ao planejamento dessa formação, 44,4% das SEME a idealizam sozinhas, mostrando a hierarquização na realização desses projetos formativos, não havendo participação de docentes regentes, coordenadores das instituições ou mesmo do diretor responsável pela instituição educacional. Quanto à ocupação dos cargos de diretores, coordenadores e equipe gestora de EI, esta é configurada por indicação política de vereadores na maioria dos municípios, aparecendo o plano de cargos e salários em apenas metade deles (KRAMER, 2001).

No rico evento proporcionado pelo diálogo com o relatório, indagamo-nos ainda mais sobre os processos formativos que circundam a equipe gestora, que, segundo Kramer e Nunes (2007), é responsável pela formação dos docentes regentes e auxiliares, articula encontros de três dias, minicursos, oficinas e outros eventos que possuem caracterização episódica e contribuem para a descontinuidade da formação.

Melo e Porto (2003), ao analisarem a categoria de formação, destacam que a equipe gestora de EI não tem evidenciada a linha filosófico-ideológica e a corrente teórica em que fundamentam suas ações formativas, que é responsável pela formação dos docentes regentes (KRAMER, 2001). As autoras pontuam que a equipe gestora acredita na possibilidade de implementar novas propostas, desconsiderando toda a história dos profissionais que ali já atuam. Os processos formativos por eles “monologicamente” organizados, sem participação do coletivo escolar, evidenciam, entre tantas possibilidades de análises, uma hierarquização marcada, que precisa ser compreendida, junto ao contexto social e político de cada município (KRAMER, 2001). Pesquisar a formação e o trabalho docente da equipe gestora nos auxilia a

compreender as concepções e os currículos da EI que vêm sendo construídos por esses sujeitos.

Destacamos o papel da equipe gestora como protagonista da articulação, do planejamento e da implementação educacional na EI, juntamente aos profissionais da educação e às crianças. Assim, entendemos que um dos princípios básicos para atuar nessa gestão é o conhecimento da demanda para a expansão do atendimento, o que seria um ponto de partida para os demais planejamentos da EI. Diante dessa questão, apontamos os processos formativos desses sujeitos como um campo de formação que precisamos adentrar, por sabermos que são os responsáveis pela implementação e indução de outras políticas de formação, em especial para os docentes atuantes nas instituições. Precisamos visibilizar quais são suas compreensões formativas, responsivas, responsáveis, além de saber sobre sua formação e sua compreensão de formação, conhecendo as condições e os processos formativos que a equipe gestora vivencia para o exercício de seu trabalho.

As tabulações e análises do relatório mostram uma grande fragilidade nas políticas reguladoras e incentivadoras do fazer coletivo, adotando práticas flexíveis que se configuram no seio docente como manobras, não agregando novas políticas de formação, nem mesmo mobilizações da reestruturação curricular pertinente para a EI (KRAMER, 2001).

Nas singularidades colocadas pela pesquisa, percebemos quanto precisamos avançar nos estudos sobre os docentes que atuam nas SEME. Desse modo, não só validamos os sujeitos e o campo de pesquisa pretendido, mas também destacamos a necessidade de outras pesquisas que se debrucem na compreensão dessa gestão em construção.

Diante da extensão da pesquisa, o relatório produziu 43 produções associadas, entre as quais a tese de doutorado intitulada “Educação Infantil no estado do Rio de Janeiro: um estudo das estratégias municipais de atendimento”, realizada por Nunes (2005), que funcionou como um disparador importante na composição de nossa revisão. Essa tese abrangeu as SEME e suas estratégias de atendimento e gestão,

enfocando as modificações após a implantação do FUNDEF. A pesquisa de abordagem quali quanti teve por metodologia três estratégias: a) um questionário aberto, que envolveu 91 municípios do Rio de Janeiro e a ele responderam 54 equipes responsáveis pela EI municipal (com solicitação de projeto pedagógico municipal no retorno anexo ao questionário respondido) e abrangeu o sistema de ensino e a organização de funcionamento da EI; b) entrevistas individuais e coletivas organizadas em encontros nos nove polos de região, que são estrategicamente utilizados em reuniões coordenadas pela Secretaria Estadual; c) consulta às fontes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP). Nas categorias de análises das entrevistas realizadas, Nunes (2005) empreendeu um olhar para a categoria gestão. Na entrevista individual, houve uma dificuldade na dialogia, por ter despertado uma relação hierarquizada entre o entrevistado e o pesquisador. Já na entrevista coletiva, que envolveu de sete a oito municípios, tendo sido convidados dois educadores responsáveis pela EI municipal de cada município e dois profissionais da Secretaria Estadual, a interação entre os participantes e o pesquisador foi produtiva. Nunes (2005) acredita que o convite contribuiu para o ambiente dialógico e sua metodologia positivamente, pois garantiu o espaço narrativo proposto. A autora destaca que a maior parte das SEME desconhece o quantitativo de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos residentes em seu município quanto à cobertura da EI, além de observar que os municípios em que o grau de atendimento é elevado são os que possuem a menor população de crianças de 0 a 6 anos de idade.

A pesquisa evidencia que apenas oito propostas pedagógicas foram entregues pelos municípios para serem analisadas, e todas demonstraram fragilidades para a implementação pedagógica e política necessária à EI. Quanto à formação das equipes gestoras de EI, 85% delas informam ter uma proposta de formação continuada, sendo predominantes, conforme análise de Nunes (2005), atividades episódicas ou eventuais, o que fortalece a descontinuidade da formação. Não há parcerias com universidades ou faculdades públicas na implementação da formação, essas parcerias são estabelecidas junto a grupos de instituições privadas são poucos os projetos de formação existentes. O planejamento da formação é feito pela equipe gestora de EI, sendo pequena a participação de diretores e coordenadores das instituições educacionais nessa organização. Os diretores não

planejam nem são alvo dessa ou de outra formação municipal. A formação é oferecida aos docentes regentes e auxiliares, sendo maior a carga horária para os docentes regentes. Para atuar na EI, não há exigência de formação específica, e apenas três municípios ofereceram concursos públicos para a EI. Quanto aos cargos de diretor e coordenador da EI, há indicação política de nomes para o preenchimento da função.

Destacamos como grande contribuição de Nunes (2005) para a nossa pesquisa o interesse da equipe responsável pela EI em saber sobre as análises desenvolvidas a respeito de sua rede municipal. Esse interesse evidencia tanto a falta de conhecimento da própria rede como o desejo de conhecê-la, apropriando-se das informações.

A aproximação com a tese de Nunes (2005) colaborou para a nossa aproximação com as equipes gestoras municipais da EI. A dialogia nos possibilitou compreender os detalhes metodológicos, os processos organizativos vivenciados, as lógicas de trabalho ante a presença ou ausência de proposta pedagógica, o planejamento, as limitações, as hierarquizações, a compreensão de formação, bem como o desenvolvimento profissional desses sujeitos.

Em um conjunto de desafios visíveis para a articulação do trabalho docente da equipe gestora, nossa pesquisa busca captar os processos formativos que a equipe vivencia na efetivação de sua atuação. Nesse percurso, conhecer produções ligadas ao nosso Estado pode ampliar os indicativos para configuração de nossa pesquisa. Assim, na próxima seção, trazemos o relatório estadual de uma pesquisa realizado no Espírito Santo.

2.2.2 Sinopse do *survey* “Trabalho Docente da Educação Básica no Brasil” e as vozes de produções associadas

No intuito de situar o leitor, faz-se necessário esboçar as motivações e a metodologia da pesquisa que originou o *survey* “Trabalho docente da educação básica no Brasil”. Acreditamos que, nesse movimento, será possível compreender a dialogia por nós adotada nessa aproximação com os sujeitos docentes dessa

pesquisa, na busca de indicativos para a abordagem aos nossos sujeitos de pesquisa.

O Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) identificou a necessidade de apontar quantitativamente as novas formas de regulação efetivadas na reforma de 1990, com o grande marco regulatório Lei de diretrizes e bases da educação. Assim, foi organizada uma pesquisa nacional para identificar seus efeitos no trabalho docente.

A primeira publicação da pesquisa “O Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” foi uma “Sinopse do survey nacional” em 2010, reunindo sete relatórios de cada estado participante, o que resultou numa amostragem das cinco regiões geográficas²⁰. A pesquisa compreendeu o período de 2009 a 2012 e, apoiada pelo Ministério da Educação (MEC), foi desenvolvida em sete²¹ estados, em 2009, sob a coordenação das professoras doutoras Dalila Andrade de Oliveira e Lívia Fraga Vieira, do Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O estudo contou também com equipes estaduais de pesquisadores de oito grupos fixados em universidades públicas: Grupo de estudo sobre políticas educacionais e trabalho docente (Gestrado), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Gestrado, da Universidade Federal do Pará (UFPA); Gestrado, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Nesdesc, da Universidade Federal de Goiás (UFG); Núcleo de estudos e pesquisas em políticas educacionais (Nepe), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Núcleo de políticas educacionais (Nupe), da Universidade Federal do Paraná (UFPR); Grupo de atuação especial de educação (Geduc), da Universidade Estadual de Maringá – Paraná (UEM-PR); e Grupo de estudos sobre políticas educacionais e trabalho (Gepeto), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

De acordo com Oliveira e Vieira (2010, p. 10),

[...] a pesquisa teve como o objetivo analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições se realizam o trabalho nas escolas de Educação Básica da rede

²⁰ Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul.

²¹ Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Santa Catarina.

pública e conveniada, tendo como finalidade subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil.

Com a publicação do survey em 2010, que apresentou dados da pesquisa que envolveu escolas estaduais e municipais de Educação Básica e instituições de EI públicas e privadas (comunitárias e filantrópicas) conveniadas com o poder público, foi possível conhecer o perfil socioeconômico e cultural dos docentes em exercício na Educação Básica do Brasil. Assim, fez-se um mapeamento da divisão técnica do trabalho nas escolas, dos cargos e das funções derivadas de novas exigências e atribuições, bem como das atividades desenvolvidas, das condições de trabalho e da formação do sujeito docente. Constituiu-se um vasto banco de dados *on-line* de acesso livre aos pesquisadores, em que se apresentaram todos os procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa e suas bases teóricas, apontando o campo acadêmico múltiplos investimentos de pesquisa.

Para seu desenvolvimento, a pesquisa contou com o apoio da Secretaria de Educação Básica do MEC. Os respondentes do questionário e sujeitos da pesquisa foram professores, educadores, monitores, oficineiros, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, atendentes, auxiliares de classe, totalizando 9.000 entrevistados nas escolas.

Em 2010, foram publicados sete relatórios individuais por estado, entre os quais o “Relatório do estado do Espírito Santo”. Em 2012, houve a publicação do livro “O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo”, sob a coordenação das professoras doutoras Eliza Bartolozzi Ferreira, Dalila Andrade Oliveira e Livia Fraga Vieira. Em 2013, foi publicada a “Sinopse do Survey nacional referente à Educação Infantil”.

A metodologia na realização das entrevistas conduziu as pesquisadoras para o encontro com seus sujeitos, o que possibilitou melhor abordagem das questões sobre o cotidiano do trabalho deles, o que atribuiu ao estudo uma aproximação com o contexto da pesquisa, tornando a análise dos dados mais sensível e próxima da realidade desses docentes. Envolvendo apenas instituições urbanas, o método de análise foi a amostragem probabilística, cuja amostra é representativa da população-alvo.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a coordenação e as equipes estaduais delinearão metodologicamente a inclusão de todas as capitais dos estados pesquisados na amostra. Em seguida, foi realizado um sorteio que definiu a participação dos municípios. A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário com 85 questões abertas e fechadas. A dinâmica presencial de execução deslocou pesquisadores e auxiliares de pesquisa até os sujeitos. A aplicação do questionário foi realizada em um tempo médio de 50 minutos, o que diminuiu a chance de questões ficarem sem respostas. O pré-teste dos questionários foi realizado em uma escola situada em Belo Horizonte e envolveu 64 sujeitos docentes. Esse momento foi muito significativo para o ajuste das questões propostas e para aproximação da linguagem do público-alvo e da realidade dos docentes.

Situada a pesquisa e algumas produções associadas que balizaram nossa revisão de literatura, aproximamo-nos do Relatório Estadual do Espírito Santo e do cenário pretendido de nossa pesquisa. Segundo Oliveira e Vieira (2010), as políticas de compartilhamento entre estado e município são frágeis, não há projetos ou propostas que possam dialogar com as emergências dessa etapa, evidenciando uma falta de pauta da EI no estado do Espírito Santo com os municípios. As autoras identificaram a presença de alguns desafios para a EI no plano estratégico do governo do Espírito Santo, como o desenvolvimento e a implementação do currículo, a proposta pedagógica, os concursos, a formação, a ampliação da estrutura física e a expansão da oferta. Em contrapartida, não há no estado um Plano de Educação aprovado, sendo a política educacional do estado guiada por um planejamento estratégico consolidado com o nome de “Nova Escola”, que estabelece metas para a EI, tendo como referência o “Plano de desenvolvimento – Espírito Santo 2025”, elaborado em 2006 (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010).

A presença da EI no plano estratégico do governo não mobiliza ações compartilhadas com a universidade ou os municípios. A proximidade existente é a sinalização escrita de desafios para a primeira etapa educacional. Pensando no caráter compartilhado apontado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a) e também pela gestão do governo, as equipes gestoras municipais de EI veem a Secretaria de Educação do Estado como um órgão institucional de

apoio para seus desafios. Nessa situação, as equipes têm-se constituído com ausências de parceria estadual, realizam seu trabalho conforme suas experiências locais e pessoais (KRAMER, 2001) e se organizam de diferentes formas, estabelecendo vínculos com entidades privadas, devido às lacunas de articulação e às possibilidades de parcerias públicas.

Assim, é oportuno refletirmos sobre as especificidades do trabalho da equipe gestora envolvida nos desafios cotidianos do campo da EI, composto por trabalhadores docentes, que, assim como as crianças, atuam em meio à integralidade de seu trabalho na equipe gestora, à integralidade das crianças, dos docentes, das instituições, do currículo, das propostas pedagógicas, dos planejamentos, da implementação de políticas formativas e atualmente da universalização do atendimento educacional.

Com base na pesquisa e sinopse do *survey* “O Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, constatamos que, no universo de 8.765 sujeitos docentes da educação básica nos sete estados, 20,9% são docentes da EI. Assim, observamos que, apesar de a pesquisa não envolver as nossas equipes gestoras municipais da EI que se encontram na SEME, ela evidencia questões essenciais para o desenvolvimento do trabalho desses profissionais, que também são docentes da educação por estarem envolvidos no planejamento, orientação e implementação dos processos de aprendizagem das crianças e também nos processos formativos dos docentes regentes, entre outras questões que direcionem a parte pedagógica e política educacional.

De acordo com a referida pesquisa, o Espírito Santo tem uma amostra maior dos sujeitos pesquisados em relação aos outros estados (16,84%), o que vem fortalecer ainda mais nossa dialogia, por significar maior precisão na produção do Relatório Estadual do Espírito Santo (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010).

Ferreira, Ventorim e Côco (2012) pontuam que muitas foram as mudanças nas últimas décadas referentes à educação, especialmente as políticas de financiamento no país. As autoras destacam, na organicidade do estado do Espírito Santo, um contexto de tensões refletidas por questões federativas pendentes. De acordo com

elas, os trabalhadores docentes, na década de 1980, lutaram pelos seus direitos e pela democratização do ensino público, laico e gratuito (FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2012). Já na década de 1990, houve a reestrutura do sistema capitalista, razão das perdas salariais, do aumento da precarização das contratações de professores, da inclusão de estagiários e dos serviços terceirizados, que colaboraram para os novos arranjos administrativos do trabalho docente e fizeram surgir uma nova categoria de trabalhadores na EI, contratada com condição diferenciada dos professores e com sindicatos específicos (CÔCO, 2010).

As transformações educacionais ao longo dos anos promoveram uma reorganização das políticas educacionais. Com as mudanças advindas das novas implementações legais, ocorreu uma movimentação no organograma da SEME, que precisou reestruturar o trabalho pedagógico e compor uma equipe gestora de EI.

Uma nova gestão e organização do trabalho docente se configuraram e, apesar de as DCNEI (BRASIL, 2009a), por exemplo, apontarem um protagonismo compartilhado entre as crianças e docentes regentes, foi preciso conhecer como, nesse período, as equipes gestorasse constituíram, se organizaram e quais eram seus processos de formação inicial e continuada ante as transformações acenadas nesse campo.

Ferreira (2012) afirma que as instituições educacionais incorporaram novas formas organizativas, no intuito de atender às demandas desafiadoras sociais, às necessidades emergentes de higienização, alimentação e proteção dos direitos sociais. Essa organização acarretou maior quantidade de alunos nas instituições e, conseqüentemente, nas salas, atribuindo um aumento de responsabilidade e precarização do trabalho docente. A pesquisadora sinaliza que o gerencialismo vem dando o tom das mudanças no setor público e que o contexto educacional não está imune à lógica gerencial. Desse modo, convivemos com o impacto do deslocamento da esfera de democratização da gestão educacional para o universo da modernização (FERREIRA, 2012).

Segundo a pesquisa, os docentes, em sua maioria, possuem qualificação especializada (pós-graduação), mas têm baixos salários, e muitos têm curto tempo

para almoçar, porque trabalham, muitas vezes, em mais de uma instituição, gastando o tempo de almoço no deslocamento de uma instituição para outra, o que gera problemas de saúde por má alimentação. Percebe-se, portanto, que nossas equipes gestoras de EI estão como os docentes diante das novas situações pedagógicas e administrativas.

De acordo com Côco (2012), os docentes da EI do Espírito Santo atuam há 12 anos na educação da rede pública. Com relação à formação, 63,3% deles possuem pós-graduação *lato sensu*, dos quais cerca de 60% são formados em entidades privadas, destacando-se o curso de Pedagogia com 59,4% de docentes com tal formação inicial. A autora indica como emergente no campo da EI uma formação que inclua os desafios próprios à EI e assinala que os profissionais formados em outras áreas têm sido considerados leigos para o trabalho com a primeira etapa educacional. Ao refletir sobre os processos formativos necessários para a atuação na EI, a discussão se alarga, uma vez que a educação, o cuidado e a guarda precisam integrar o trabalho docente e a formação desse profissional (CÔCO, 2012).

De acordo com o descrito no *survey* (VIEIRA; OLIVEIRA; OLIVEIRA; VICTORINO, 2013), os docentes da EI têm participado da formação continuada ofertada a eles. Logo, podemos entender que as equipes gestoras de EI estão empenhadas na implementação da política de formação. Côco (2012), dialogando com o relatório do Espírito Santo, informa que os docentes da EI dizem que a política de formação é satisfatória, mas que deve ser melhorada.

Assim, urge refletir sobre em que modos e tempos de trabalho as equipes gestoras arquitetam as práticas formativas que implementam para os docentes da EI e quais processos formativos essa equipe vivencia para implementar a concepção de infância criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sendo um sujeito de direitos, produtor de cultura, essencial para balizar os processos idealizados de formação (BRASIL, 2006d).

Nessa teia, vale perceber o lugar da equipe gestora de EI que se encontra em atuação na SEME, bem como os planejamentos que gestam seu trabalho ante a

precarização do trabalho docente e os desafios que configuram essa primeira etapa da educação em reestruturação.

Para Côco (2012, p. 22),

[...] de maneira geral, articulado com o processo de expansão do atendimento escolarizado, observa-se o delineamento de um campo profissional marcado pela especificidade de atuação com a pequena infância, também integrado, com uma maior intensidade, ao processo de precarização nas condições de atuação.

A complexidade habita a dialogia dessa composição que gesta o perfil e o trabalho das equipes gestores da EI. Trata-se de sujeitos que apontam esses e outros caminhos complexos dentro de uma complexidade já instaurada e que, no esforço por uma solução, agem no impulso, colhendo o fruto de uma ação imediatista (KRAMER; NUNES, 2007).

Conhecemos e problematizamos os processos formativos e as condições de trabalho que envolvem a equipe gestora de EI, responsável por implementar ações para a qualidade do trabalho docente, atendendo tanto as crianças como os sujeitos docentes presentes nesta pesquisa.

Depois determos nos aproximado dos docentes do Espírito Santo e conhecido suas condições de trabalho e formação, apresentamos, a seguir, questões pontuais da gestão da Elcom base no relatório da pesquisa nacional “A Gestão da Educação Infantil no Brasil” (CAMPOS, 2012).

2.2.3 Relatório de pesquisa nacional e vozes de produção associada

A pesquisa “A Gestão da Educação Infantil no Brasil” foi coordenada pela pesquisadora Maria Malta Campos no segundo semestre de 2011, em parceria com a FVC e a FCC, e abrangeu quatro²² das cinco regiões do Brasil. A pesquisa contou com pesquisadores da FCC e pesquisadores locais de universidades federais de seis capitais urbanas com dimensões e condições socioeconômicas e sociais intencionalmente diferentes, o que permitiu uma análise específica e comparativa à realidade da EI no país. O estudo teve como objetivo:

²² Centro-Oeste, Nordeste, Sul e Sudeste.

- I – Caracterizar as políticas de gestão da Educação Infantil nas redes municipais de ensino;
- II – Descrever o processo de seleção, designação e orientação dos gestores escolares da Educação Infantil e as características dessa função;
- III – Identificar e descrever as iniciativas de formação voltada para a gestão da Educação Infantil nos municípios e nas unidades;
- IV – Caracterizar o perfil dos gestores escolares da Educação Infantil;
- V – Identificar os modelos de gestão aplicados nas unidades;
- VI – Propor recomendações baseadas nos resultados da pesquisa e na literatura nacional e internacional sobre modelos bem-sucedidos de gestão escolar (CAMPOS, 2012, p. 23).

Contemplando o âmbito das unidades escolares e o plano da gestão municipal, a pesquisa realizou um levantamento no Censo Escolar 2010 para definir o universo da pesquisa e a composição da amostra. Adotado o esquema amostral do tipo proporcional, que englobou de 15% a 20% do total de estabelecimentos municipais diretos e privados conveniados de cada capital, o esquema variou de 20 a 55 unidades por município, chegando a uma amostra de 180 unidades de EI envolvidas na pesquisa. Para a coleta dos dados, foram utilizados instrumentos, como roteiros para entrevistas nas SEME e questionários elaborados para diretores, coordenadores pedagógicos e professores. A análise desses dois âmbitos foi cruzada com informações qualitativas, o que possibilitou a produção de variáveis que geraram os indicadores de qualidade e indicadores de gestão.

De acordo com Campos (2012, p. 24),

[...] junto às Secretarias Municipais de Educação, os seguintes aspectos foram pesquisados, cada um deles desdobrado em diversos itens: organização dos sistemas municipais de Educação; perfil da rede municipal; supervisão pedagógica; recursos humanos, financeiros e materiais; formação continuada; orientações curriculares; integração com o Ensino Fundamental e integração com demais setores sociais.

Como parte da preparação das entrevistas com as equipes gestoras de EI, foram realizados levantamentos prévios de consulta aos *sites* das SEME, localizando a legislação e a organização do Sistema de Ensino, do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), da estrutura do Conselho Municipal de Educação e da organização das secretarias.

As entrevistas foram realizadas nas SEME, com base em um roteiro elaborado pelos pesquisadores da FCC, sendo compartilhado e implementado pelos pesquisadores das universidades federais envolvidas. Esse roteiro envolveu questões que

permearam os aspectos de organização dos sistemas municipais de educação, o perfil da rede municipal, a supervisão pedagógica, os recursos humanos, financeiros e materiais, a formação continuada, as orientações curriculares, a integração com o ensino fundamental e a integração com os demais setores sociais (CAMPOS, 20012). Com entrevistas e gravações transcritas, anotações, documentos recolhidos na secretaria e consultas feitas no *site*, os pesquisadores procederam a uma análise descritiva sobre a organização das secretarias e a implementação de suas políticas para a EI (CAMPOS, 20012).

Campos (2012) afirma que sabemos pouco sobre como é feita a gestão da EI pelas redes municipais e observa que há um grande material que trata sobre a gestão educacional nas diferentes etapas da educação, o que demonstra pouco investimento na primeira etapa da educação, sendo essencial considerarmos o contexto dessa gestão.

A análise das entrevistas evidencia que as equipes gestoras de EI conhecem sua rede municipal, as unidades educacionais, os bairros e os meandros da administração pública. São pessoas dedicadas ao seu trabalho e que, mesmo diante dos desafios, como a falta de financiamento para atender à demanda das listas de esperas, buscam acertar em suas decisões, visando ao atendimento e à expansão da oferta (CAMPOS, 2012).

Quanto à organização da SEME, Fernandes, Gimenes e Campos (2013) constataam que existem gerências ou departamentos específicos para o atendimento à EI, havendo, muitas vezes, uma subdivisão de creche e pré-escola. A composição da equipe é distinta em cada município, podendo uma população maior ter um número menor na equipe e vice-versa. Essa disposição pode ser atribuída às diferentes formas de divisão das responsabilidades entre os vários setores das secretarias, o que significa maior carga de trabalho para algumas dessas equipes. Há capitais grandes situadas em municípios amplos que se organizam com uma equipe central, que se articula com reuniões semanais ou quinzenais, sistematizando e implementando ações com as equipes regionais de seu município (FERNANDES; GIMENES; CAMPOS, 2013).

Fernandes, Gimenes e Campos (2013) destacam que a formação dos docentes que compõem a equipe gestora municipal é variada e, mesmo com formação em outras áreas, esses profissionais se integram bem às demandas da EI. Essa situação nos incomoda, não por discordarmos da integração de outras áreas na EI, mas por muitas vezes encontrarmos concepções fragmentadas que (re)formam, (trans)formam esses docentes gestores, e aventamos não considerarem o desenvolvimento integral da criança da EI.

Campos (2012) destacou, em seu relatório, que a equipe gestora de EI tem grande preocupação com a formação continuada dos docentes regentes, mas que ela não é a única responsável por essa oferta, uma vez que há a participação de outros setores da educação para a oferta de formação. A autora observou que a maior parte das capitais possui um programa de formação.

As equipes mencionaram que contribuem com o seu trabalho docente para a continuidade das mesmas pessoas nas equipes gestoras, o que possibilita maior entrosamento na atuação. Elas consideram que a rotatividade acarretada por mudanças partidárias de governo dificulta a implementação do trabalho de gestão da EI (FERNANDES; GIMENES; CAMPOS, 2013).

O ponto de partida das equipes para a gestão de suas redes municipais permeia sempre a sua responsabilidade de atendimento. A gestão não foi, em nenhum momento da entrevista dialogada, considerada a partir de um diagnóstico geral da população infantil do município (FERNANDES; GIMENES; CAMPOS, 2013).

A diversidade no atendimento das crianças envolve a equipe gestora de EI em vários desafios e tensões mencionados no decorrer desta revisão de literatura. Há, assim, muitas instituições municipais diretas sem conveniamento, instituições conveniadas, municípios com grande demanda de instituições conveniadas e outros com menor conveniamento, o que, segundo a análise de Campos (2012), faz com que as instituições municipais sem conveniamento tenham melhor atendimento em relação àquelas conveniadas. As melhores condições oferecidas pelas instituições municipais foram percebidas na formação dos professores, na remuneração deles, nos diretores e coordenadores pedagógicos, nas infraestruturas dos prédios, no

tempo de planejamento e no investimento em formação continuada. Essa situação nos reporta às nossas crianças residentes no mesmo município, as quais são atendidas em condições diferentes (CAMPOS, 2012).

As diferenças na organização do setor educacional de cada município, especialmente no campo da EI, demonstra que há equipes gestoras com pouca e/ou nenhuma qualificação; equipes com indisponibilidade de recursos humanos; equipes articuladas e com boas constituições; equipes com uma política educacional centrada na figura do secretário de educação; e equipes boas, mas integradas a outros setores da educação. As análises evidenciam que as decisões estratégicas sobre a política municipal escapam das equipes gestoras e possivelmente da SEME (FERNANDES; GIMENES; CAMPOS, 2013).

A pesquisa de Campos (2012) e a produção associada de Fernandes, Gimenes e Campos (2013) nos fizeram compreender que, mesmo havendo uma mesma Constituição (BRASIL, 1988), que garante a igualdade educacional para todos, e uma mesma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a), com legislação também para todos, cada Prefeitura e SEME possui sua particularidade histórica, de modo que cada uma em sua condição e formação foi se constituindo, ao longo das transformações educacionais, por diferentes caminhos para a implementação de ações no atendimento da EI.

Os encontros articulados nessas vozes de relatórios, no *survey* e nas produções associadas apontam a necessidade de investimentos na gestão da EI. Há uma mobilização de diálogo com a equipe gestora de EI em atuação na SEME que precisa ser explorada. Assim, evidenciamos que as produções reunidas nesta revisão de literatura balizaram as decisões que implementamos em nossa metodologia e indicaram aspectos relevantes da caracterização das equipes gestoras de EI para explorarmos e aprofundarmos no desenvolvimento do questionário.

Para nossos investimentos, consideramos as condições em que este trabalho é realizado e os processos formativos imbricados no exercício do trabalho docente.

Em nosso próximo capítulo, prosseguiremos com a apresentação de nossa metodologia que balizou o desenvolvimento desta pesquisa.

3 CONTEXTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Ao compreendermos que o contexto da pesquisa em educação se organiza imerso numa dinâmica complexa, acreditamos nas relações dialógicas como base para o seu desenvolvimento, o que possibilita diferentes formas de compreensão do incessante movimento de produção social. Assim, desejamos acolher, na multiplicidade de sentidos explicitados por diferentes vozes (BAKHTIN, 2011), os sujeitos e seus enunciados, incluindo divergências e contradições que nos possibilitam compartilhar as escolhas feitas em nossa trajetória na pesquisa, uma vez que “[...] cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Com o senso de nossa responsividade, ao planejar os caminhos metodológicos, consideramos que o método não é um roteiro fixo, mas uma referência viva que está sempre em construção (GATTI, 1999). Sendo uma referência, é apropriado ao pesquisador mediar, criar alternativas, novas saídas e soluções para as questões que emergem no processo de produção dos dados, buscando sua compreensão como elementos que integram a pesquisa.

Nesse sentido, desenvolver aprendizagens durante a pesquisa é essencial para a constituição do pesquisador e é importante compreender que, ao vivenciarmos essas aprendizagens, produzimos pesquisa no ato processual desse fazer, como fonte de criação e guia de cada etapa de ação. Nesse sentido, Gatti (1999, p. 77) pontua que “o método é vivo. Daí por que o pesquisador deve ter um conhecimento teórico sólido da sua área e ter experiência no trato das questões de sua área de investigação (um conhecimento de dentro, de mergulho)”.

Em movimentos contínuos e intencionais, articulados à nossa problemática, aos objetivos e aos sujeitos, buscamos, com nossa metodologia, outros modos de olhar para o familiar, captando, no que é conhecido, o exotismo pertinente que nos faz produzir o que era até então imperceptível, mesmo em meio ao nosso olhar carregado de valores (VELHO, 2004).

Considerando atentamente nosso lugar, adentramos como pesquisadores o campo pretendido, duvidando e dessacralizando nosso familiar (VELHO, 2004), para, então, enxergar os sujeitos ativos e criativos inseridos nesse contexto de trabalho que nos altera, nos marca e nos constitui (BAKHTIN, 2011).

No intuito de situarmos as opções metodológicas, retomamos nossa problemática, que busca compreender a constituição do trabalho e da formação das equipes gestoras de EI e, para tal, pretende conhecer o perfil profissional, discutir suas concepções, analisar as dinâmicas de atuação, identificar sua configuração e organização, visibilizando os processos formativos que atravessam o seu trabalho. Ancoramos nossa metodologia em conceitos bakhtinianos de dialogia, polifonia e compreensão do sujeito como ser ativo e expressivo (BAKHTIN, 2011), entendemos a formação como um processo contínuo ao longo da vida, que, compondo um saber-fazer próprio, potencializa dimensões pessoais e profissionais ante as complexidades do trabalho docente (NÓVOA, 2007).

Sendo assim, nossa pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa exploratória, com procedimento de aplicação de questionários para a produção dos dados. Na conceituação da pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) nos auxiliam explanando que os pesquisadores

[...] estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber. Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador (p. 51).

Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória tem por objetivo proporcionar maior familiaridade com problema e visa torná-lo mais claro, com o objetivo também de aprimorar ideias e um olhar amplo do problema, tendo ainda como característica maior flexibilidade no planejamento das ações de pesquisa.

Nesse sentido, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa exploratória, conduzida pelo diálogo entre pesquisador e sujeitos, buscando o aprofundamento e a percepção das dinâmicas dos processos formativos dos sujeitos pesquisados, enfatizando nossas vivências, a descrição, a indução, a reflexão, o estudo das percepções pessoais, considerando ainda, ancorados em Bakhtin (2011, p. 23), que

as “[...] ações podem ser infinitamente variadas em função da infinita diversidade de situações da vida em que eu e o outro nos encontramos num dado momento.”

Configurando a complexidade dessa atuação em meio à infinidade de situações da vida, apresentamos, mediante a atualização realizada em 2013, dados da pesquisa Mapeamento da EI do Espírito Santo²³ (PESQMAP), que evidenciam grande diversidade quanto à composição das equipes gestoras de EI no estado do Espírito Santo.

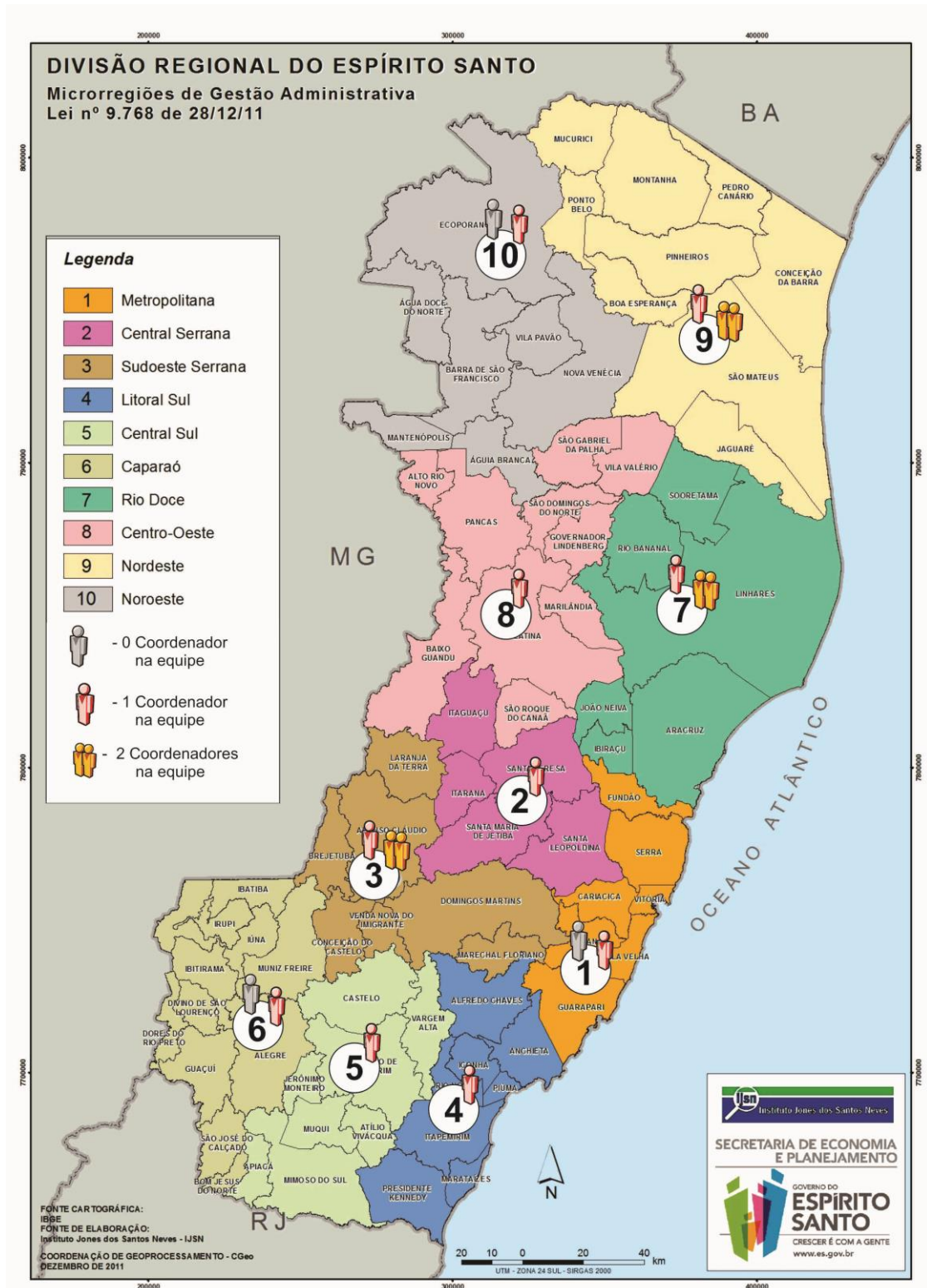
Como podemos identificar no Mapa 1, os municípios que compõem as microrregiões Metropolitana, Caparaó e Noroeste apresentam peculiaridades quanto à coordenação das equipes gestoras de EI. Alguns informaram no questionário que não têm e outros disseram ter nessas equipes uma coordenação. Os municípios que informaram não ter um coordenador, conforme visualizamos no Mapa 2, possuem uma, duas, três, quatro ou mais pessoas compondo as equipes gestoras municipais da EI. Essas diferentes composições nos mobilizam a compreender as singularidades, a fim de atentar para os movimentos formativos que atravessam esses sujeitos nas distintas configurações de seu trabalho.

Observando ainda um pouco mais os dados da PESQMAP, identificamos que as microrregiões Sudoeste, Rio Doce e Nordeste (Mapa 1), possuem não apenas uma, mas duas coordenações de equipes gestoras de EI e, mesmo informando duas coordenações, há municípios sem composição de equipe conforme ilustra o Mapa 2. Assim, a equipe é constituída da coordenação composta por uma ou duas pessoas, sem elencar desse informe outras pessoas para articulação de seu trabalho dentro da SEME.

Nesse recorte, apresentamos indícios de um campo aberto para o diálogo e enunciamos, com esses dados, nosso campo para a realização desta pesquisa.

²³ A pesquisa “Mapeamento da EI do Espírito Santo” (PESQMAP) tem como coordenadora a professora doutora Valdete Côco da UFES. No contexto dos 78 municípios do ES, a primeira etapa foi desenvolvida com os gestores municipais responsáveis pela EI, com procedimento de aplicação de questionário em 2007 (com adesão de 52,5%). Uma segunda etapa de atualização dos dados foi realizada em 2013 (com 100% de participação), também com procedimento de aplicação de questionário aos gestores municipais.

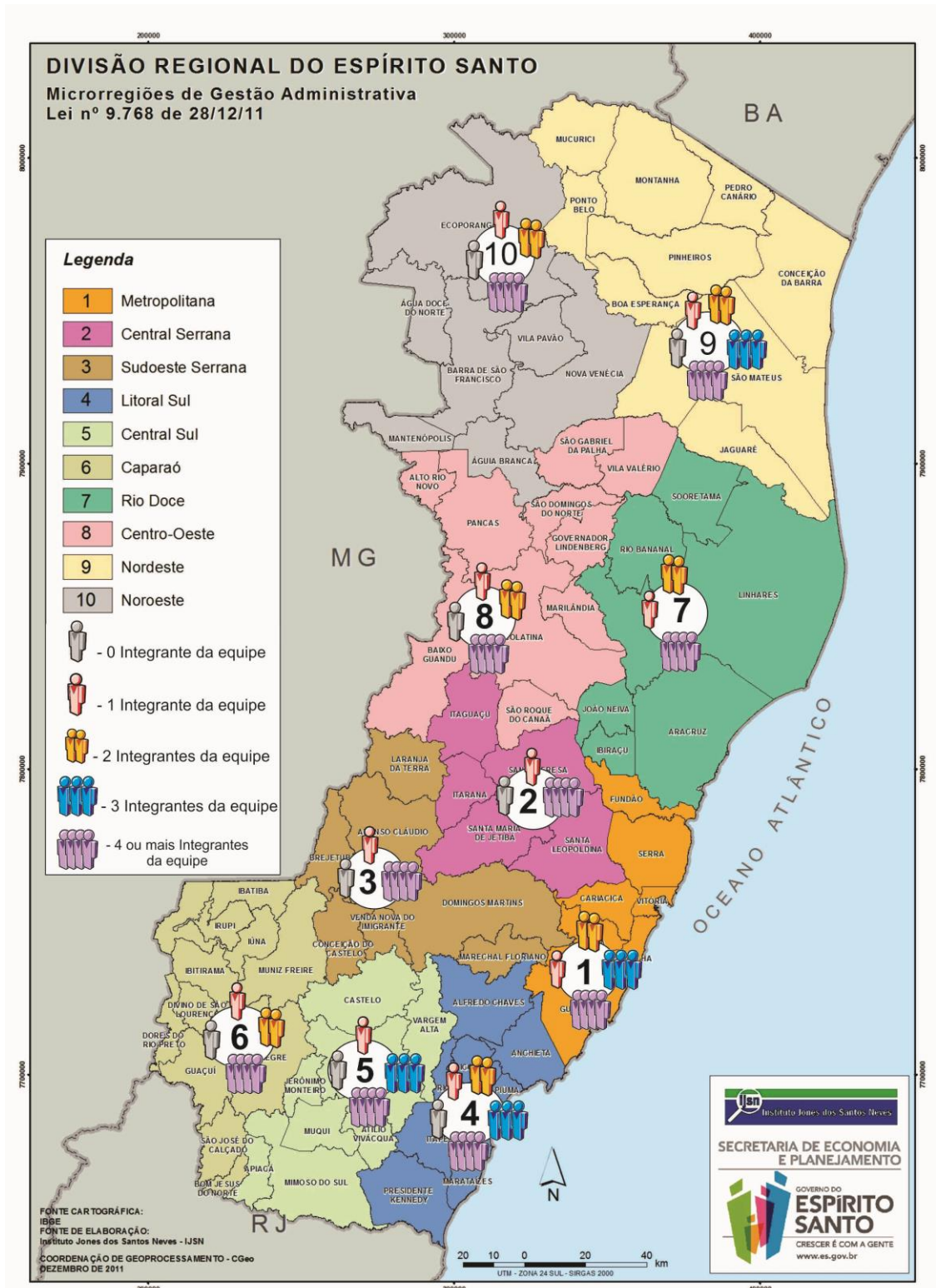
Mapa 1 – Composição de coordenação das equipes gestoras de EI no ES



Fonte: Intervenção sobre mapa do ES. Portal do governo do estado do Espírito Santo (2014).²⁴

²⁴ Disponível em: <<http://www.es.gov.br/EspiritoSanto/default.aspx>>. Acesso em: 30 maio 2014.

Mapa 2 – Integrantes das equipes gestoras de EI no ES



Fonte: Intervenção sobre mapa do ES. Portal do governo do estado do Espírito Santo (2014).²⁵

²⁵ Disponível em: <<http://www.es.gov.br/EspiritoSanto/default.aspx>>. Acesso em: 30 maio 2014.

Com o objetivo de explorarmos a dinâmica envolvida nos processos formativos de docentes com atuação nas equipes gestoras de EI das SEME, dialogamos com questões ligadas ao seu trabalho e à relação com as especificidades da EI. De acordo com Freitas (2007, p. 30), o diálogo deve ser

[...] compreendido não apenas como uma relação face a face, mas de uma forma mais ampla implicando também uma relação do texto com o contexto. [...] Assim, o encontro do texto com o contexto, isto é, do que está dado e do que se está criando como uma resposta ao primeiro é, por conseguinte, um encontro de dois sujeitos, de dois autores.

Nesse propósito dialógico, para o desenvolvimento deste capítulo, iniciamos com essa abordagem geral e a seguir delineamos os nossos princípios éticos (BAKHTIN, 2010, 2011) no que diz respeito aos processos de pesquisa. Na sequência, apresentamos nossa aproximação ao campo por meio de observação como momento que nos auxiliou na dialogia inicial com os sujeitos. Em seguida, compartilhamos os movimentos para a produção de dados, situando a elaboração do questionário, o envio, o acompanhamento e o recebimento do instrumento preenchido pelos participantes. Finalizando este capítulo, abordamos os elementos balizadores para a análise de dados. Cientes de nossa responsividade (BAKHTIN, 2010) como pesquisadores, posicionamos a seguir nossos princípios éticos.

3.1 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA

Enredados no conjunto de nossos propósitos, apoiamos as questões éticas desta pesquisa considerando o sujeito expressivo nas ciências humanas (BAKHTIN, 2011) e a autonomia do pesquisador e dos sujeitos envolvidos, que, em seus atos responsáveis (BAKHTIN, 2010), marcam a importância dessa construção coletiva que sustenta a fidedignidade dos dados. Assim, respeitando a autonomia dos sujeitos que baliza os princípios éticos de nossa pesquisa, constituímos-nos junto ao outro permanentemente, mediante processos dialógicos de humanização que atravessam as relações e interações presentes na complexidade da pesquisa educacional.

Como já afirmamos, articulamos, com base no conceito dialógico de Bakhtin (2011), o ato ético e responsável da pesquisa ao processo de autoria, que envolve a colaboração e a autonomia. Esse entrelaçamento conceitual bakhtiniano produz, em

um contexto social, as dimensões éticas que se associam ao campo tenso e múltiplo da pesquisa, que busca tanto conhecer esse contexto quanto transformá-lo (KRAMER, 2013b), com a colaboração de outros que nos auxiliam na definição de nossa autoria (BAKHTIN, 2011). Desse modo, preservamos a identidade dos municípios e sujeitos que participaram das etapas desenvolvidas na pesquisa.

Entendemos que a metodologia integra todo o processo e nos auxilia na decisão dos caminhos e procedimentos a serem adotados para a produção de dados no campo e que nos apoia significativamente para a compreensão de toda a trajetória. Além disso, o ato responsável e o livre arbítrio do pesquisador na escolha dos caminhos metodológicos são muito importantes para a legitimação dos procedimentos pretendidos e para a produção singular das análises.

Ao considerarmos nossa participação como seres ativos nos contextos social e histórico, é importante situarmos a pesquisa no campo da legislação. Nesse sentido, citamos a Resolução n.º 196/96²⁶ do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que fixa as Diretrizes e Normas Regulamentadoras sobre Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. Essa regulamentação determinou a formação dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP)²⁷ nas instituições brasileiras de Ensino Superior e se baseia na proteção aos sujeitos participantes de pesquisas.

Atentos às normas previstas, submetemos esta pesquisa a apreciação da plataforma Brasil, registrada pelo número 45394115.1.0000.5542, que corresponde a Certificação de Apreciação Ética (CAAE) recebemos a aprovação conforme parecer número 1.145.520. Também foi elaborado e enviado aos secretários municipais de Educação do Espírito Santo (APÊNDICE H), por *e-mail*, uma carta-convite para a participação das equipes gestoras de EI na pesquisa. Esclarecemos que a carta-convite teve o intuito de formalizar o convite para participação na pesquisa, pois,

²⁶ Resolução do Conselho Nacional de Saúde n.º 196 de 10 de outubro de 1996 – “esta resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, os quatro referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, entre outros, e visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado” (Res. 196/96) (BRASIL, 1996c).

²⁷ Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – colegiados interdisciplinares e independentes de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

durante o período de aproximação e observação do campo pretendido, informalmente dialogávamos e convidávamos os sujeitos dos municípios à participação. Inclusive, em dois momentos pontuais, falamos sobre a realização da pesquisa diretamente com os secretários de educação.

O primeiro momento foi em abril de 2014, em reunião realizada com os secretários, equipes gestoras de EI, ministério público, núcleo de EI, FOPEIES, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, pesquisadores da área, estudantes e público interessado, para devolutiva de dados analisados no Espírito Santo no movimento de assessoramento do Pró-infância realizado em 2013/2014.

E o segundo momento foi o último encontro realizado pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) em dezembro de 2014, momento reservado às agendas finais do ano letivo. Tivemos a oportunidade de, mais uma vez, dizer que já havíamos encaminhado em novembro a carta-convite e que, nos próximos dias, receberiam outro *e-mail*, mais detalhado. Assim, indicamos nossa organização e solicitamos parceria na interlocução com a equipe gestora de EI, para então mobilizarmos a participação.

Também, esclarecemos que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi elaborado e apresentado às participantes da pesquisa junto ao instrumento na página online (APÊNDICE I). No propósito de inaugurarmos o encontro com nossos sujeitos, compartilhamos a seguir o movimento de aproximação ao campo.

3.2 APROXIMAÇÃO AO CAMPO PRETENDIDO

Tendo previamente definidas as intenções e a problemática da pesquisa, e ainda considerando as informações disponíveis sobre a temática na revisão de literatura, cultivamos um movimento de observação (VIEIRA, 2009) com vistas a enriquecer as proposições metodológicas seguintes. Tomamos esse movimento inicial de observação como um primeiro momento de aproximação, a fim de nos familiarizarmos com os sujeitos e com as pautas em discussão no cenário local, contexto da pesquisa (FREITAS, 2002).

Ao delinear os caminhos desta pesquisa de abordagem qualitativa exploratória, buscamos maior familiaridade com nossa problemática (GIL, 1994), a fim de alcançar uma visão geral sobre a pesquisa (MOREIRA e CALEFFE, 2008) e de nos aproximarmos dos sujeitos, para conhecer e dialogar sobre esse contexto (VIEIRA, 2009; GIL, 1994). Entendemos essa observação como parte das definições metodológicas e buscamos, ancorados nos conceitos dialógicos bakhtinianos, entender as relações imbricadas nos processos formativos enredados no trabalho das equipes gestoras de EI com vistas à produção do questionário.

O contato com nossos pretendidos sujeitos, antes da realização da pesquisa, foi tecido no momento de nossa formação, ao cursar a disciplina Estágio em Pesquisa. No decurso dos encontros que a disciplina nos oportunizou participar, fomos caracterizando nosso momento de aproximação com o campo por meio da inserção em eventos e atividades, realizadas por vários programas, projetos e movimentos sociais, que tiveram como público a participação de integrantes das equipes gestoras de EI dos municípios capixabas.

Resguardando os princípios éticos do pesquisador e principalmente dos pesquisados, nos encontros anunciávamos aos responsáveis a nossa presença e, muitas vezes, apresentamos nossas proposições de pesquisa, indicando que estávamos em busca de anunciar a pesquisa que, posteriormente, iria se dirigir a cada integrante das equipes de EI. Em resumo, sempre que havia encontros em que os convidados fossem integrantes das equipes gestoras de EI, buscamos nos fazer presentes observando os princípios éticos e nos apresentar como alguém que vem buscando pesquisar o trabalho docente e a formação das equipes de EI.

Assim, numa ancoragem em referenciais bakhtinianos, acompanhamos, de 2013 e 2014, diferentes eventos formativos realizados no Espírito Santo, voltados às equipes gestoras de EI, tais como os encontros do colegiado e das plenárias do FOPEIES, convocatórias do Ministério Público com orientações específicas para o atendimento da EI, reuniões técnicas estaduais e municipais de assessoramento do Programa de Reestruturação Nacional e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de EI (Pró-infância), reunião da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Espírito Santo (UNDIME) e reunião da Primeira Infância que foi

mobilizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Nessa aproximação aos sujeitos e ao campo pretendido de pesquisa, compartilhamos com as equipes gestoras de EI encontros públicos que nos oportunizaram observar os diferentes discursos verbais, a entonação de vozes, os silêncios, os olhares, os gestos, as expressões corporais e diversas outras ações repletas de sentidos na interação entre os pares. Essa dialogia coletiva enredava o que eles tinham em comum: o interesse pelo conhecimento sobre a EI. Nesse sentido, essa observação nos possibilitou tanto entrar no mundo social dos participantes quanto compor nosso auditório de pesquisa.

Nos encontros vivenciados com nossos sujeitos, utilizamos um protocolo de observação que nos propiciou o registro dos acontecimentos em diário de campo, no intuito de, nesse processo, refletir sobre as vivências em meio às singularidades e (ir)regularidades produzidas (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Apropriando-nos desse momento de observação direta que nos deu condições de vivências junto aos encontros com as equipes gestoras de EI, registramos no diário de campo observações mais gerais do que acontecia nesses eventos e tudo o que, em nosso excedente, dialogava ou pudesse dialogar com os movimentos formativos em curso no cenário local e, desse modo, apoiar nossas futuras interlocuções mais diretas com os sujeitos. Como fruto desse movimento, destacamos a observação de um campo propício à pesquisa, com sujeitos abertos à discussão da EI. Assim, as observações constituíram um movimento formativo e aproximativo, não intencionando a produção de dados diretos à pesquisa, e sim constituindo um movimento preparatório da pesquisadora para a produção de dados com os sujeitos participantes.

Nesse contexto, com base nas observações registradas, elencamos alguns dados como primeiros apontamentos, trazendo dois registros do Diário de Campo. O primeiro se refere à justificativa de uma profissional, ao informar o atraso na entrega de material solicitado pelo assessoramento pedagógico do Programa Pró-infância:

Nesse momento ela disse: - Nos desculpe pela demora, a demanda desta semana está muito intensa com a formação do Pacto Nacional pela

Alfabetização na Idade Certa. Agradeço a compreensão de vocês, vou enviar amanhã (Diário de Campo – DC, 28/3/14).

Nesse sentido, podemos compreender que a articulação do trabalho docente da equipe gestora de EI, é, por vezes, imbricada com outras etapas da educação, movimentando uma soma de demandas derivadas do ensino fundamental e da EI. Podemos considerar a soma de demandas complexas para articulação dos processos de planejamento, organização e gestão das etapas. Essa situação constitui a precarização do trabalho docente por não possibilitar o envolvimento integral da equipe gestora nas responsabilidades de apenas uma etapa educacional.

No segundo registro, ilustramos essa soma de demandas retratando a mobilização de uma simultaneidade de trabalho.

Em meio ao evento de formação, um telefone toca e a portadora do mesmo sai apressada ao corredor. O diálogo empreendido indica a orientação a um interlocutor para que este elabore um ofício respondendo a uma demanda urgente para compra de materiais (Síntese do DC, 28/3/14).

Com esse dado, afirmamos que a formação continuada e o trabalho das equipes gestoras não guardam fronteiras delimitadas, mas em muitos momentos mobilizam simultaneidades que permitem aventar a formação como mais um trabalho que se soma às demandas do desenvolvimento da EI nos contextos locais.

Nesse empreendimento, a aproximação aos processos que os sujeitos constroem e (res)significam permitiu-nos compreender esses movimentos mediante a condição humana do trabalho e a formação das equipes gestoras de EI em atuação nas SEME.

Cabe destacar que esse momento nos auxiliou na dialogia com o campo, pois, com as observações preliminares, deslocamos nosso olhar para bem perto do problema de pesquisa e demarcamos, nos encontros com nossos pretendidos sujeitos, seus traços peculiares, o que não só nos auxiliou a conhecê-los melhor, como também apontou questões importantes para nossos empreendimentos metodológicos na elaboração do questionário como instrumento de produção de dados. Além disso, a aproximação aos possíveis sujeitos da pesquisa promoveu um movimento formativo em que a pesquisadora pode distanciar-se de seu lugar de integrante de uma equipe

gestora de EI e se aproximar do lugar de pesquisadora que requer outras formas de olhar, perceber, compreender e questionar.

Nesse processo, vivenciar a observação foi muito significativo pela oportunidade de adensar os conhecimentos sobre/com o contexto das equipes gestoras de EI em suas singularidades. Esse adensamento contribuiu para maior sensibilização da pesquisadora quanto à produção do questionário, no intuito de dialogar com os objetivos da pesquisa.

Avançando no propósito de aproximação e ensaiando a participação dos pretendidos sujeitos em nossa pesquisa, num dos últimos encontros técnicos estaduais e municipais de assessoramento do Pró-Infância, realizado em maio/2014, no auditório do Centro de Educação da UFES, apresentamo-nos individualmente como estudante do PPGE/UFES, e os convidamos à participação na pesquisa, apresentando a temática e seus objetivos. Nesse momento, informamos os procedimentos metodológicos de aplicação de questionário, em que, posteriormente, cada sujeito se posicionaria quanto ao convite à participação.

3.3 PRODUÇÃO DE DADOS

No intuito de compartilhar a trajetória da pesquisa, a composição deste subtópico apresenta a trajetória da pesquisa detalhadamente, evidenciando desde a elaboração, o envio, o acompanhamento, o retorno, o encerramento do instrumento da pesquisa até os aspectos balizadores da análise de dados.

3.3.1 Processo de elaboração

Centrados e mais sensíveis em relação ao contexto pretendido de pesquisa, devido a este momento prévio de observação direta, direcionamo-nos para a elaboração do questionário com o objetivo de produzir dados que nos possibilitassem a caracterização do perfil das equipes gestoras e a identificação de sua configuração e organização, para conhecer as instituições formadoras, as demandas de sua atuação e outros aspectos que adensam nossas dialogias e objetivos de pesquisa.

No processo de elaboração do questionário, fundamentamo-nos nos objetivos da pesquisa, considerando os indicativos das observações. Diante de tantas questões que nos instigavam e nos provocavam o desejo de conhecer suas possíveis respostas, a construção do instrumento de pesquisa foi compartilhada em diferentes momentos e numa intensa dialogia com os registros das observações realizadas no movimento de aproximação e com o excedente de visão das parceiras de grupo de pesquisa. Nessa interlocução com os demais colegas do GRUFAE, diferentes problematizações, a cada versão do questionário, remetiam-nos às intenções de pesquisa e às peculiaridades dos possíveis sujeitos participantes, apoiando-nos para fazermos nossas escolhas.

A produção resultante desses movimentos dialógicos constitui um questionário (APÊNDICE I²⁸) organizado em oito seções temáticas que já sinalizavam uma possível organização dos eixos de análise: a primeira é composta de dados dos participantes e manifestação acerca da devolutiva dos dados da pesquisa; na segunda, a abordagem da caracterização do perfil pessoal das participantes; na terceira, a caracterização do perfil profissional das participantes; na quarta, a caracterização das equipes gestoras de EI; na quinta, focalizamos o planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho; na sexta, abordamos a formação vivenciada e implementada pelas equipes gestoras; na sétima, direcionamos as questões de pesquisa para as concepções sobre criança, EI, práticas pedagógicas, trabalho da equipe gestora de EI, planejamento, avaliação, trabalho do professor e formação dos profissionais, gestão das instituições de EI, oferta e expansão de vagas; e, na oitava e última, reservamos uma questão para as observações dos participantes.

Considerando o conjunto do instrumento, o questionário apresenta questões abertas e fechadas, e nos possibilita transitar entre as seções temáticas. Nesse sentido, enfatizamos as infinitas possibilidades dialógicas que se constituem quando nos propomos à escuta das diferentes e inúmeras vozes dos sujeitos em relação às

²⁸ A versão digital Word do questionário que apresentamos é a composição mais aproximada do *layout* da página *online* em que as participantes responderam. Esclarecemos que há duas organizações numéricas: uma é a que a página *online* Google Apps Docs gera automaticamente na construção do instrumento; e a outra é referente à nossa organização codificada das questões.

questões envolvidas em sua atuação como integrantes das equipes gestoras de EI nas SEME.

Assim, acreditamos que, como pesquisadores em ciências humanas, precisamos estar atentos aos sentidos que entremeiam as relações dialógicas no cotidiano, afina,

[...] o sentido é o produto da relação complexa que se tece entre o texto, objeto de estudo e de reflexão, e o contexto discursivo que o transmite e no qual se realiza o pensamento cognoscente. Aquele que faz ato de compreensão de um texto torna-se ele próprio participante do diálogo (AMORIM, 2001, p. 190).

Vale ressaltar que, antes do envio aos sujeitos, realizamos um pré-teste , com o objetivo de empreender os ajustes necessários. O pré-teste foi aplicado em três versões, contando com a participação de integrantes das equipes em três diferentes municípios. Um questionário impresso foi entregue em mão, outro por *e-mail* em documento Word e o terceiro foi enviado por *e-mail* com um *link* na página Google Apps Docs. Essa etapa de pré-teste se constituiu como condição para afinar as questões que necessitassem de ajustes e também (re)avaliar o tempo necessário aos respondentes para o preenchimento completo do instrumento e, assim, optar por apenas uma ou até duas formas simultâneas de envio do questionário.

3.3.2 Processo de envio

Considerando os resultados do pré-teste, foram realizados outros investimentos na organização dos itens. Além disso, a análise da realização do pré-teste foi fundamental para a definição da forma de envio aos sujeitos, pois permitiu evidenciar a melhor possibilidade de acesso aos integrantes das equipes gestoras, bem como a maior facilidade na devolutiva.

Desse modo, diante do tempo disponível para a realização da pesquisa e das complexidades na tabulação da quantidade de dados envolvida, optamos pela disponibilização do questionário *online*, visto que essa página já reúne os dados em planilha Excel, o que reduziria o tempo de investimento no agrupamento dos dados. Ou seja, por meio do pré-teste, essa opção favoreceu aspectos como a praticidade,

agilidade, segurança, conforto e tranquilidade para os respondentes e para a sequência do desenvolvimento da pesquisa.

Para alcançar nossa pretensão de aplicação do questionário, organizamos, no momento de aproximação e observação do campo, uma lista contendo o *e-mail* e o telefone de todos os componentes das equipes gestoras de EI. Encaminhamos por *e-mail* uma carta-convite aos secretários de Educação e integrantes para a participação das equipes no futuro movimento que planejamos para realização de nosso projeto de pesquisa: o questionário (APÊNDICE I).

Para adiantarmos esse investimento, criamos endereço de correio eletrônico, em página gratuita²⁹, específico para o envio do *link* e recebimento de todas as necessidades referentes ao questionário de autoaplicação, caracterizados assim por serem entregues aos respondentes para que eles mesmos o preenchessem (VIEIRA, 2009). O *e-mail* e o telefone foram nossos veículos de comunicação com os sujeitos da pesquisa.

Nesse movimento, situados em um contexto social relacional próprio que orienta nossa compreensão e nos coloca diante de nossos interlocutores (BAKHTIN, 2011), e embasados pelo momento de aproximação e observação do campo, encaminhamos, em dezembro de 2014, primeiramente aos secretários municipais de Educação uma carta-convite informando-os sobre os objetivos da pesquisa, bem como sobre as ações a serem realizadas e a importância da participação das equipes gestoras.

Logo após, enviamos o nosso questionário para as 78 SEME do estado do Espírito Santo, lócus de trabalho das equipes gestoras de EI.

3.3.3 Processo de acompanhamento

Na sequência de nossa trajetória metodológica, atentos ao nosso cronograma e cientes da participação do pesquisador, faz-se necessário, em todas as etapas da

²⁹ E-mail criado para apoio da pesquisa – equipegestoraei@hotmail.com

pesquisa, empreendermos movimentos de acompanhamento da devolutiva dos instrumentos. Tal movimento se associa ao nosso conhecimento, que foi possível assimilar devido ao período de aproximação quando realizamos nossas observações sobre as intensas dinâmicas de trabalho dos nossos sujeitos e a preocupação de que essas ações exigidas no cotidiano pudessem dificultar a participação na pesquisa por meio das respostas ao questionário.

Nesse propósito, no sentido de acompanharmos o recebimento, realizamos contatos telefônicos com cada SEME perguntando se haviam recebido o instrumento pelo *e-mail*. Em muitos casos, o recebimento era confirmado. Em outras situações, eram-nos informadas mudanças de *e-mail*, visto que alguns integrantes informaram *e-mail* de uso pessoal e não estavam mais na mesma função. Como o período era o fim de ano letivo, constatamos diferentes movimentações. Havia situações de férias, de alternância de integrantes das equipes, planejamento das atividades do ano seguinte, entre outras.

Empreendidos os esforços de acompanhamento, diante de nossos prazos limitados, esse período de acompanhamento foi desenvolvido entre os meses de dezembro de 2014, janeiro e fevereiro de 2015 e consideramos a data de 20 de fevereiro como último dia para o recebimento dos questionários.

Desse modo, considerando o total de 78 envios, 52 sujeitos acessaram o instrumento, o que representa 43 municípios. No entanto, quatro desses sujeitos entraram no questionário e não responderam a ele. Então, entre os que efetivamente acessaram e também responderam, tivemos o retorno de 39 (50%) SEME, ou seja, a metade das equipes gestoras de EI do estado do ES. Desses 39 municípios, quatro participaram com respostas de todos os integrantes das equipes gestoras de EI, enquanto, nos outros 35 municípios, apenas um dos integrantes respondeu ao questionário. Temos ciência de que, em algumas situações, a equipe gestora era composta somente por um integrante. No entanto, havia outras circunstâncias que perpassavam essa constatação e que nos exigiram outras aproximações aos sujeitos contatados para evidenciarmos as razões de que as respostas tenham sido registradas por apenas um dos participantes das equipes gestoras que receberam o convite para participar da pesquisa. Uma das questões

apontadas foi o direcionamento interno com uma compreensão que era somente para um integrante responder.

Compondo então um panorama geral, nosso conjunto de sujeitos foi composto por 48 participantes. O mais importante é que, conforme organização do questionário, os sujeitos participantes nos ajudam a compreender o seu trabalho e também o trabalho do conjunto da equipe.

Cientes de que estamos ligados como elos na cadeia discursiva (BAKHTIN, 2011), buscamos compreender o alcance da pesquisa para além de nossos sujeitos diretamente envolvidos, considerando que sua atuação se relaciona às instituições de EI do município, aos docentes e às crianças.

Desse modo, em relação ao total de 1.622 instituições de EI³⁰ no ES, os participantes da pesquisa se relacionam com 1.018 (62,76%) instituições. Quanto aos 23.761 docentes³¹ atuantes na EI, os sujeitos envolvidos estão relacionados a 16.829 (71%) desses docentes na EI do estado. No que se refere ao quantitativo total de 146.486 crianças matriculadas na EI, as 39 SEME, que participam por meio dos 48 participantes respondentes, estão ligadas a 99.542 (67,9%) crianças de 0 a 5 anos de idade que frequentam a primeira etapa da educação básica. Essa amplitude nos situa no contexto da EI e ressalta nossa responsividade com todo o processo da pesquisa.

3.4 ASPECTOS BALIZADORES DA ANÁLISE DE DADOS

Considerando a finalização da produção de dados em que já apresentamos nosso percurso, buscamos uma sistematização que nos ajudasse na análise. Assim, no conjunto da grande quantidade de dados produzidos, deparamos o desafio de articular as questões abordadas num movimento dialógico no qual pudéssemos promover contatos entre dados, participantes e a pesquisadora.

³⁰ Esclarecemos que a obtenção desses dados quantitativos foi possível devido ao envio de solicitação à Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU), Gerência de Informação e Avaliação Educacional (GEIA), Subgerência de Estatísticas Educacionais (SEE) que respeitosamente nos atendeu com as informações detalhadas do Censo Escolar 2014 necessárias. Fonte: INEP, 2014.

³¹ O mesmo docente pode atuar em mais de uma etapa/modalidade de ensino, em mais de um município e em mais de uma rede escolar. Fonte: INEP, 2014.

Para concluirmos essa importante etapa, partindo da organização formatada pela página Google Apps Docs, organizamos as tabelas alimentadas pelas participantes com as respostas e automaticamente reunidas em Microsoft Office Excel, no intuito de visualizar as relevâncias que os enunciados dos participantes nos indicavam, podendo, dessa forma, empreender as análises dos dados.

Inicialmente intentamos organizar os eixos de análise com base nas seções temáticas do questionário, reunindo essas análises quanto ao perfil pessoal e profissional das participantes e das equipes; às concepções; ao trabalho, planejamento e avaliação e à formação implementada e vivenciada pelas equipes gestoras de EI.

No decurso das leituras, como momento de pré-análise dos dados, evidenciamos a polifonia marcante nos enunciados das participantes que nos impactavam com opiniões diversas e aspectos que extrapolavam os indicativos do questionário, vivificando a imbricação da atuação das integrantes com a formação, o desenvolvimento do trabalho, o planejamento e a avaliação. Com esse contexto, optamos reunir os enunciados dos sujeitos participantes em três eixos que analisamos no capítulo a seguir.

4 INTERAÇÕES DIALÓGICAS COM A PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Ao compartilharmos os dados produzidos durante a investigação, apresentamos, neste capítulo de análise, os enunciados das integrantes de equipes de EI, participantes desta pesquisa.

Na interlocução com os enunciados das integrantes das equipes gestoras de EI, de uma enunciação a outra, constituímos-nos com as influências e forças sociais organizadas e configuramos essa dialogia em suas singularidades, como um oceano sem limites (BAKHTIN, 2009, 2011). Nesse sentido, nossa intenção não é esgotar o processo de análise aqui apresentado, mas garantir que ativamente, em diferentes auditórios sociais, haja possibilidades dialógicas outras nas questões emergentes que envolvem as equipes gestoras de EI.

Situamos nossa análise nas enunciações manifestas por respostas escritas das participantes da pesquisa, concordando com Bakhtin (2011, p. 300), que esclarece:

O enunciado está voltado não só para o seu objeto mas também para os discursos do outro sobre ele. [...]. O enunciado é um elo na cadeia dialógica da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas.

No sentido de apoiar o leitor, informamos que a arquitetura deste capítulo compreende eixos de análise e versa uma grande cadeia dialógica com os enunciados das participantes. Nesse movimento de interação, os eixos indicam aspectos relevantes da produção dos dados que estão dispostos em tabelas e compõem os apêndices desta pesquisa.

Nesse arcabouço discursivo, apresentamos o quarto capítulo, intitulado “Interações dialógicas com a produção de dados da pesquisa”, disposto em quatro eixos, articulado aos indicativos que constituem os sujeitos, suas concepções, a organização do trabalho e os processos formativos das equipes.

Assim, no sentido de demarcar os arranjos dialógicos dessa organização textual, sistematizamos, com base em nosso referencial teórico-metodológico bakhtiniano, a trajetória analítica percorrida, balizada nos objetivos da pesquisa.

Enfatizamos que, mediante os enunciados das participantes, caracterizamos, no primeiro eixo de análise, três dimensões de perfil. Nesse movimento, compomos as dimensões do perfil pessoal e profissional das participantes e o perfil das equipes gestoras de EI, e assim nos aproximamos de suas especificidades, escolhas e atuação, no intuito de conhecer a trajetória significativa das participantes, que implica a compreensão de suas concepções do campo da EI, que balizam o desenvolvimento do trabalho.

Envolvida pela linguagem, pelo fenômeno social da interação, e em diálogo com os enunciados, no segundo eixo de análise, depois que conhecemos o perfil das integrantes das equipes gestoras de EI, discutimos as concepções das participantes relacionadas ao campo da EI.

Ao considerarmos o excedente das participantes e o pleno relacionamento dialógico de sentidos entre os enunciados confrontados, no terceiro eixo de análise e produção, aproximado do perfil e das concepções relacionadas ao campo da EI, analisamos os processos formativos mediante as especificidades das participantes e como suas concepções e composição reverberam nas dinâmicas de atuação das equipes gestoras de EI.

Enfim, nessa relação polifônica de textos tecidos por vozes, no enfrentamento com a diferença dialógica dessa interação que versa a palavra do outro e nos traz um mundo exterior, mobilizada pela enunciação ativa, conhecendo as participantes e suas concepções, analisamos a formação inicial e continuada, no intuito de explorar os processos formativos que circundam as equipes gestoras de EI.

Para a compreensão dos movimentos compostos neste quarto capítulo, discorreremos que, na interação dialógica, as participantes da pesquisa são codificadas pela letra P, seguida de um número simbólico escolhido aleatoriamente. Nesse contexto, versamos, neste capítulo, os quatro eixos de análise que compõem as interações dialógicas com a produção de dados da pesquisa.

4.1 PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL DAS PARTICIPANTES E O PERFIL DAS EQUIPES GESTORAS DE EI

A constituição profissional está vinculada à trajetória pessoal de cada indivíduo. Assim, concordamos com Nóvoa (2007, p. 56) quando assinala:

[...] é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise.

Estendemos o entendimento de Nóvoa (2007) a todos os profissionais da educação e áreas afins porque acreditamos que temos maneiras peculiares de nos posicionarmos diante das situações cotidianas e porque, como humanos, estamos envolvidos processualmente em diferentes movimentos formativos da vida, que mobilizam o ensino, a autoanálise e a autorreflexão. Assim, temos formas (in)comuns de nos relacionarmos, resultantes de vivências em eventos que nos constituem ao longo de nossa história. Esse conjunto nos compõe como autores com responsabilidades, alteridades, excedentes de visão e atos singulares.

Ao realçarmos as interações verbais que são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios, entendemos que, com as nossas singularidades, nos compomos com o outro e, nos discursos internos que nos habitam, também com o que materializamos como outro, que não necessariamente se configura em outro sujeito, mas que vivificamos nas interações internas, externas, abstratas, concretas de diferentes modos, como um lugar, um conhecimento específico disparado por um evento vivenciado, reflexões, ações, sensações, sentimentos, enunciados, que ecoam e que estão em constante transformação (BAKHTIN, 2009, 2011). Assim, cabe ainda salientar com Bakhtin (2009, p. 43) que “todas as manifestações verbais estão, por certo, ligadas aos demais tipos de manifestação e de interação de natureza semiótica, à mímica, à linguagem gestual, aos gestos condicionados, etc.”.

Esses encontros diversos que são constituídos de amplo auditório social e que consideramos formativos resultam da imbricação de viveres, eventos e atos processuais e contínuos, nos quais estamos inseridos na dimensão pessoal,

profissional e/ou relacional. Nesse movimento, apresentamos, a seguir, o perfil pessoal e profissional dos participantes e o perfil das equipes gestoras de EI participantes da pesquisa, que caracterizam as três dimensões do perfil aqui enunciadas.

4.1.1 Perfil pessoal das participantes

Dispondo sobre os aspectos do perfil pessoal das integrantes das equipes gestoras de EI, dialogamos nessa primeira dimensão com dados indicativos de identificação e vinculação, composição familiar, questões referentes à renda e escolaridade dos pais e irmãos.

As características individuais que configuram o perfil pessoal das participantes evidenciam preponderância do sexo feminino³², representado por 48 (100%) participantes. A presença expressiva do gênero feminino desafia-nos quanto à inserção do gênero masculino para desenvolvimento e investimento profissional com atuação na EI, como integrante das equipes gestoras ou mesmo como docente atuando com crianças de 0 a 5 anos de idade. Num contraponto, ao analisarmos, na constituição histórica da EI, o longo período de reivindicações e lutas dos movimentos feministas, encontramos um cenário em que a inserção do gênero feminino na gestão é de destaque.

Memoramos que compor a gestão implica planejar, organizar, implementar políticas, ter visibilidade social, autonomia, liderança ou outras características, que eram atribuídas, na história do Brasil, apenas aos homens, na função de gestores. Assim, consideramos uma conquista a presença de mulheres na gestão municipal, mesmo com os fatores culturais que implicam a atuação apenas com crianças de 0 a 5 anos de idade.

Desse modo, ter em destaque a mulher na gestão e ainda conhecer a significativa importância da renda das participantes para composição familiar visibiliza parte da conquista social do gênero feminino, considerado frágil, em um país marcado

³² Após a constatação de que 48 participantes (100%) são do sexo feminino, optamos por nos referir a elas pela expressão gênero feminino.

culturalmente, socialmente, economicamente e politicamente por desigualdades, e ainda vivenciando nessa atualidade processo de redemocratização social.

Na apreciação desse perfil, consideramos os aspectos que passamos a expor:

Idade – Observamos cinco diferentes décadas de nascimento que, para representá-las, dividimos em seis grupos: o primeiro, com uma participante (2,08%) mais jovem de 23 anos; o segundo, com sete participantes (14,58%) de idade entre 34 e 35 anos; o terceiro, com 18 participantes (37,50%) de idade entre 36 e 44 anos; o quarto, com 12 participantes (25%) de idade entre 45 e 54 anos; o quinto, com uma participante (2,08%) de idade de 57 anos; o sexto e último grupo, com nove participantes (18,75%) que optaram por não mencionar a idade (NR).

Ressaltamos as faixas etárias considerando sua importância para a compreensão das trajetórias pessoais e dos movimentos históricos vividos. Ao reunirmos em grupos as décadas de nascimento, observamos que 18 participantes (37,50%) representam a década de 1970, seguidas de 12 (25%) que representam a década de 1960. A maioria das participantes, quando em idade de EI, se situa em período histórico de oferta e assistência, indicando que, no momento do nascimento e ainda na processualidade de sua infância, a sociedade vivenciava a luta pelo reconhecimento educacional para a EI.

Raça e cor – Predominam as que se declaram brancas, 29 participantes (60,42%), seguidas daquelas que se identificam como pardas, 16 (33,33%), como pretas/negras, duas (4,17%), e como amarela, uma (2,08%).

Estado civil / maternidade – Do total de participantes, 32 (66,67%) são casadas e oito (16,67%) são divorciadas. No que se refere à maternidade, 42 (87,50%) são mães e seis (12,50%) ainda não o são.

Quantidade de filhos – Sobre a quantidade de filhos, 15 participantes (31,25%) têm um único filho, 21 (43,75%) são mães de dois filhos e seis têm entre três e quatro filhos (12,50%).

Filiação sindical – Das 48 participantes, 22 (45,83%) não são sindicalizadas. Das 26 (54,16%) sindicalizadas, duas (4,17%) participam ativamente de todas as ações e tomadas de decisão do sindicato. Apenas cinco (10,42%) são filiadas a partido político.

Vinculação a fóruns e movimentos sociais – Das 24 participantes (50%) que afirmam que estão envolvidas em fóruns e movimentos sociais, a maioria, 13 (28,08%), informa vinculação ao FOPEIES e duas (4,17%), ao Fórum Municipal de Educação (FME); há ainda nove (18,75%) filiadas a outros fóruns e movimentos sociais.

Composição familiar – São 31 (64,58%) as participantes que vivem na mesma casa com seus companheiros, e oito (16,67%) as que vivem com os pais. Em relação à quantidade de moradores na mesma casa, duas (4,17%) moram sozinhas; quatro (8,33%), com mais uma pessoa; 14 (29,17%), com duas pessoas; 16 (33,33%), com três pessoas; e 12 (25%), com mais de quatro pessoas. Dezesesseis participantes (33,33%) têm dois irmãos e 14 (29,17%) têm mais de quatro. Três participantes (6,25%) são filhas únicas.

Composição da renda pessoal atual / renda complementar / renda familiar total – Das 48 participantes da pesquisa, 46 (95,83%) mencionam que a forma de provimento de sua renda pessoal atual está vinculada ao exercício de suas funções em um e/ou dois cargos. A maioria, 38 (79,16%), é estatutária, e oito (16,67%) são contratadas.

Sobre a renda pessoal atual, incluindo gratificações, 11 participantes (22,92%) recebem mais de cinco e até seis salários mínimos, 19 (39,58%) recebem mais de três e até quatro salários mínimos, e oito (16,67%) recebem mais de um e até dois salários mínimos.

A legislação nacional que regulamenta o piso salarial nacional do magistério (BRASIL, 2008) estabelece, para o ano de 2014, que os docentes com formação em nível médio (Magistério), que cumprem semanalmente a carga horária de 40 horas, devem receber R\$ 1.697,39 (mil seiscentos e noventa e sete reais e trinta e nove

centavos). A Lei Federal (BRASIL, 2008) considera, para o cálculo desses vencimentos, a formação profissional mínima e a proporcionalidade das horas trabalhadas. Nesse contexto, observamos que o valor médio pago aos docentes integrantes das equipes gestoras de EI cumpre as prerrogativas legais. Cabe problematizar que o piso nacional para o magistério foi estabelecido para o pagamento dos profissionais com formação mínima em nível médio; no entanto, em relação aos profissionais com formação em nível superior, não há base de cálculo. Assim, entendemos que é preciso pautar, nas mesas de negociação pública, um piso que valorize e incentive a continuidade da formação docente.

Sobre a renda complementar, 41 participantes (85,42%) informam que não a têm, quatro (8,33%) dispõem de renda complementar recebendo mais de um e até seis salários mínimos. Das participantes que informam realizar atividades complementares, seis (12,50%) estão atuando na educação; dessas seis, duas (2,08%) estão especificamente envolvidas com a EI.

Duas participantes (4,17%) dedicam três horas diárias a essa atividade complementar e outras duas (4,17%), oito horas diárias. Ainda, duas³³ participantes (4,17%) desempenham a atividade complementar há três anos.

A renda familiar total de 26 participantes (54,16%) equivale a mais de três e até seis salários mínimos, e a de 10 (20,83%), a mais de sete e até dez salários mínimos. Comparando a renda familiar total dessas 26 participantes (54,16%) com a renda pessoal atual, incluindo inclusive gratificações, constatamos que é significativa a contribuição das participantes para o orçamento familiar.

Escolaridade da família – No que tange à escolaridade dos pais, observamos que, entre pai e mãe de todas as participantes, aproximadamente 40% não completaram o ensino fundamental. Também evidenciamos que as mães se destacam com maior grau de escolaridade.

³³ Evidenciamos que as duas participantes que informam trabalhar além de 8 horas na SEME e trabalhar com atividade complementar desempenham essa atividade em uma terceira jornada de trabalho.

As três participantes que são filhas únicas (100%) desconhecem a escolaridade do pai: duas (66,66%) informam que as mães têm o curso fundamental incompleto e uma delas (33,33%), que a mãe já concluiu o ensino médio.

Das sete participantes (100%) que têm um único irmão, três (42,84%) relatam que o pai concluiu o ensino médio, quatro (57,13%) informam que a mãe tem o ensino fundamental incompleto e duas (28,58%), que a mãe concluiu o ensino médio. Quanto à escolaridade do irmão, três (42,84%) relatam que o irmão concluiu o ensino superior, e duas (28,58%), que o irmão é pós-graduado.

Oito (50%) das 16 participantes que têm dois irmãos relatam que o pai tem o ensino fundamental incompleto, três (18,75%), que o pai cursou todo o ensino superior, e uma (6,25%), que o pai é pós-graduado. Em relação à escolaridade da mãe, oito (50%) informam que a mãe não concluiu o ensino médio, duas (12,50%), que a mãe concluiu o ensino superior, e uma (6,25%), que a mãe é pós-graduada. Observamos que a escolaridade em nível de ensino médio completo predomina entre os irmãos das participantes.

Das 22 participantes que têm mais de três irmãos, 13 (59,08%) informam que o pai e a mãe não terminaram o ensino fundamental. Entre os irmãos, a escolaridade predominante é o ensino médio e o ensino superior completos.

Entre as inúmeras características que acessamos sobre o perfil pessoal das participantes, algumas delas reiteram percepções já captadas, outras confirmam levantamentos já realizados. Cabe realçar que a produção de dados evidencia a construção histórica do campo da EI, marcado por profissionais do gênero feminino, e nos mobiliza a considerar as tensões de natureza social e cultural (KRAMER, 2001) fortemente presentes nessa configuração.

Em uma síntese sobre o perfil pessoal das integrantes das equipes gestoras de EI, registramos que todas são mulheres, sendo a maioria de raça/cor branca, casadas, moram com seus companheiros e são mães com famílias constituídas de geralmente três pessoas.

Sobre a filiação sindical, metade é vinculada a algum sindicato, mas não participa ativamente nele, e uma minoria é filiada a partido político. Com respeito à metade que respondeu sobre a vinculação a fóruns e movimentos sociais, menos de 30% destacam participação no FOPEIES.

Percebemos, ao comparar a renda pessoal atual, incluindo gratificação, com a renda familiar, que a maioria das participantes é remunerada com salários que equivalem a mais de 3 e até 6 salários mínimos e seus vencimentos têm um peso significativo para o orçamento familiar. A maioria não configura renda complementar e atua especificamente na educação.

Quanto à escolaridade dos pais, constatamos que a maioria não concluiu o ensino fundamental. Destacamos que um pai e duas mães são pós-graduadas. A maior parte das participantes informa ter três irmãos. Levando em consideração pais e irmãos, concluímos que, quanto menor a composição familiar das participantes, maior o nível de escolaridade dos familiares.

No tópico que segue, passamos a analisar o processo de constituição profissional das participantes, destacando aspectos referentes à situação funcional atual, à experiência profissional e à vivência formativa na escolarização da educação básica.

4.1.2 Perfil profissional das participantes

Em articulação com os diálogos e as reflexões construídas acerca do perfil pessoal das participantes da pesquisa, incluímos nos nossos diálogos o perfil profissional das integrantes das equipes gestoras de EI, que compõe a nossa segunda dimensão. Para essa arquitetura dialógica, trazemos os indicativos concernentes à situação funcional atual das participantes, apresentamos a experiência profissional e o tempo de serviço, elucidamos as funções docentes exercidas na EI, identificamos panoramicamente a escolarização na educação básica, no curso profissionalizante e no ensino superior das participantes.

Pertinente à situação funcional atual, não há diferença significativa entre as participantes com um ou dois vínculos públicos. Quanto à carga horária diária de

trabalho na educação, a maioria, 42 participantes (87,50%), trabalha em torno de 5h/dia a 8 h/dia.

Ao abordar a carga horária diária de trabalho nas equipes de EI, 35 participantes (72,92%) informam que trabalham em torno de 5h/dia a 8 h/dia. Dessas, uma evidencia que a carga horária de trabalho das equipes é distribuída entre 5 e 8 horas e afirma: *“Temos profissionais que atuam em período integral e outros não”* (P40). É relevante observar, nesse enunciado, que a forma de organização da carga horária de trabalho das equipes gestoras para o atendimento da EI é distinta e indica movimentos próprios de cada município.

Identificamos, a partir do enunciado de duas participantes (4,17%), a ausência de discriminação a respeito da carga horária que cumprem nas equipes de EI, indicando uma complexidade na dinâmica de trabalho dentro das equipes gestoras. Ao analisar os enunciados *“Não consigo especificar, pois atuo em outras funções na SMED”* (P26) e *“Não tenho como separar”* (P32), percebemos um acúmulo de tarefas que não necessariamente se referem à EI, o que, provavelmente, sobrecarrega as equipes que muitas vezes são compostas de poucos integrantes. Se, por um lado, as dinâmicas muito peculiares de organização das equipes nos falam sobre uma demanda de crescimento no atendimento ligada à expansão da EI nos últimos anos, por outro, também nos indaga sobre o reconhecimento da importância da EI e, conseqüentemente, da estrutura necessária para subsidiar esse atendimento, inclusive da própria gestão.

Pareada a essa questão, no campo destinado a inclusões sobre a situação funcional, das 48 participantes (100%), 12 (25%) contribuem com seus dizeres, auxiliando nossas análises. Para esse momento, selecionamos três enunciados. O primeiro aborda a sobrecarga de trabalho e as múltiplas funções que as integrantes das equipes acabam desempenhando: *“Na secretaria assumimos diversas funções”* (P14). Os outros dois enunciados falam sobre a carga horária que as participantes cumprem nas equipes de EI, que é a mesma (P26 e P32), e sobre as dificuldades que a princípio experimentam para especificar suas horas de trabalho. Essas, nesse outro campo, ainda não especificam em horas a carga horária sobre a qual indagamos, mas nos dão indícios de que compreendem sua atuação como um

conjunto de ações voltadas para a educação, não estabelecendo prioridades em suas responsabilidades, pois consideram que todas as funções em que estão envolvidas são importantes. Notamos também nos enunciados uma compreensão panorâmica de ações por parte das participantes:

Atuo na secretaria como coordenadora da Educação Infantil, da EJA e também do PNAIC e PME, além de acompanhar pedagogicamente, com planejamento e afins, sete escolas do campo no segmento da Educação Infantil. Sempre que há necessidade, as colegas me ajudam e vice-versa. (P26)

Aposentei em maio de 2014 como professora na Rede Estadual de Ensino do ES. Sou efetiva como professora na Rede Municipal de [identificação], mas estou localizada na SEME, responsável pela Educação Infantil, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e apoio a escolas do campo. (P32)

Reiteramos que as participantes não estabelecem diferenciação entre as funções que desempenham, naturalizando esse fazer, o que evidencia o imbricamento de demandas que se acumulam em mais de uma etapa da educação, indicando, ainda, que a formação de uma equipe especificamente para o planejamento e acompanhamento da EI, dentro das secretarias de educação, se encontra em processo de construção e reconhecimento da EI como etapa importante da educação. Requer uma consciência política e epistemológica do lugar que a EI ocupa na educação básica, de sua importância, da seriedade e complexidade de sua organização. Problematizamos que o esfacelamento das atribuições das integrantes das equipes dificulta o envolvimento e pertencimento à etapa, o que gera a necessidade de aprofundamento das questões particulares relativas à EI.

Ao nomearem o cargo que ocupam atualmente, 20 participantes (41,67%) informam ser exclusivas da EI e 28 (58,33%), que estão envolvidas com outras equipes/setores/funções que compõem a SEME. No que tange à generalização e à pulverização do trabalho da EI, a configuração dos dados cotejados relativos aos enunciados das participantes fortalece ainda mais a naturalização, podendo acarretar a precarização desse trabalho, pois são movimentos que indicam a soma de demandas e não possibilitam a priorização e o envolvimento integral das equipes gestoras com funções específicas da EI.

Em relação à experiência profissional e considerando o ano de ingresso das participantes na educação, reunimos os dados em décadas, no intuito de identificar

o movimento histórico da EI vivenciado no instante de entrada na educação. Foi possível identificar que uma maioria de 32 participantes (66,67%) ingressou na profissão na década de 1990 e entre 2000 a 2008, momento marcado pela defesa do dever do Estado de garantir o direito da criança à educação (BRASIL, 1988) e pela homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a), que reiterou e considerou a EI como a primeira etapa da educação básica. Logo, nossas participantes vivenciaram o reconhecimento do trabalho pedagógico e uma dimensão ampliada no sistema educacional para atender as especificidades do desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos (BRASIL, 2005b). É ainda relevante considerar que a maioria delas, na ocorrência da transição do atendimento das crianças da Secretaria de Ação Social para a Secretaria de Educação, estava vinculada à educação.

A minoria, seis participantes (12,50%), informa que ingressou na educação no período de 2009 a 2014. Elencamos como marco de importante relevância desse período a homologação das DCNEI (BRASIL, 2009a), que apresentaram dois eixos centrais, interação e brincadeiras, para a implementação de uma proposta curricular que contemplasse as especificidades das crianças, a partir de um conjunto de práticas articuladas às experiências e aos saberes que elas trazem com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 2009a).

A maioria constitui suas relações de ingresso paralelas aos movimentos de luta pelo direito à educação das crianças nas décadas de 1990 e 2000 a 2008. Desse modo, podemos dizer que as integrantes ingressaram na profissão no momento histórico de lutas desse período e de atendimento marcado exclusivamente pelo assistencialismo às crianças realizados naquele momento. Os movimentos vivenciados, além de constituírem momentos formativos que ampliam e revogam em cada profissional conceitos que fundamentam a EI, também se constituem em desafio na compreensão dos princípios e premissas da EI.

A respeito do tempo total que dedicam à SEME, duas participantes (4,17%) informam que aí atuam há menos de um ano, 13 (27,08%), há mais de sete anos, e

33 (68,75%), entre um e seis anos. O menor tempo de atuação na SEME caracteriza-se por serem profissionais contratadas, e o maior tempo, por serem estatutárias, conforme já apresentado anteriormente no perfil pessoal.

Sobre os anos de atuação na SEME, o seguinte enunciado evidencia a presença de intervalos e movimentos desse exercício na gestão: *“Trabalhei de 2005 a 2008. Depois teve eleição e saí, só consegui voltar agora, em 2013 e 2014, depois da eleição. Outra gestão...”* (P16). Esclarecendo a situação, informamos que esse enunciado apresenta similitudes com o de outras participantes que podem justificar a ocorrência de intervalos, devido à mudança da gestão municipal e ao processo de eleições, ao direito de remoção em que o profissional busca melhores condições para sua atuação, ao ingresso a partir de concursos públicos e ao direito profissional anual de lotação provisória que atende os interesses pessoais de cada um (CÔCO, 2012).

O enunciado a seguir, *“[...] 2009, 2010, 2011 e 2014. Estes anos são em secretarias diferentes”* (P31), evidencia que os intervalos dessa atuação nas equipes gestoras da SEME são variáveis, sendo representados por quatro, dois, três, um ano e até meses. Esse movimento tem sido comumente caracterizado como uma situação de rotatividade profissional (CÔCO, 2012), presente também entre os docentes da EI que participam da pesquisa Trabalho Docente no Espírito Santo (FERREIRA; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

Essa ocorrência entre os docentes atuantes na SEME, além de gerar desafios para a constituição de princípios comuns a uma coletividade educativa, indica a descontinuidade do trabalho desenvolvido pela gestão responsável em implementar políticas públicas para o desenvolvimento educacional municipal (CÔCO, 2012).

Fiquei na SMEC em 2004 apenas alguns meses até ser lotada como supervisora no CMEI. Depois trabalhei, em 2008, no CMEI com extensão na SMEC. Em 2009, 2010, 2011 e 2012, fiquei lotada provisoriamente na SMEC. Em 2013 retornei para o CMEI e em 2014 removi minha cadeira para a SMEC. (P50)

Ao abordar as funções docentes, buscamos conhecer as vivências acumuladas com o conjunto do trabalho na EI, entendendo que as experiências pregressas podem carrear informações aos desafios ao trabalho ora em exercício. Assim, apuramos

dados quanto a experiências no trabalho com as crianças e com a gestão pedagógica, considerando as faixas da creche e da pré-escola.

Na função de auxiliar o trabalho de professores, quatro participantes (8,33%) informam ter trabalhado nessa função. A nomenclatura usual para o exercício dessa função é assistente de sala de aula. Uma participante (2,08%) informa que exerceu essa função há mais tempo, três anos, e duas (4,17%), há menos de um ano. Quanto à faixa etária das crianças com que lidam, duas (4,17%) trabalham com crianças de zero a 3 anos, e as outras duas (4,17%), com crianças de 4 a 6 anos, respectivamente creche e pré-escola.

Vinte e sete participantes (56,25%) informam que já atuaram como regentes de classe. Ao se referirem ao tempo de atuação nessa função, duas (4,17%) mencionam que foi por menos de um ano, oito (16,67%), por um a três anos, e cinco (10,42%) por 13 a 15 anos. Destacamos que 13 participantes (27,08%) atuaram em creche e em pré-escola.

Onze participantes (22,92%) afirmam ter desempenhado a função de diretor escolar. Seis (12,50%) dizem que exerceram essa função por um a três anos, e três (6,25%), por quatro a seis anos. Seis participantes (12,50%) destacam que atuaram na pré-escola, e apenas três (6,25%), na creche e na pré-escola.

Confirmando atuação na gestão de instituições de EI, 33 participantes (68,75%) declaram que já exerceram ou a função pedagógica ou a administrativa, enquanto uma (2,08%) evidencia que desempenhou ambas as funções, referindo-se a essas duas áreas. Três participantes (6,25%) mencionam que desempenharam a função de supervisora e 27 (56,25%) informam ter exercido especificamente a função de pedagoga. Como pedagogas, 13 (27,08%) dizem ter trabalhado por um a três anos, e cinco (10,42%), por quatro a seis anos. As com menos de um ano de atuação estão representadas por quatro participantes (8,33%). Vinte e uma participantes (43,75%) confirmam ter atuado em instituições que atendiam crianças na faixa etária de creche e de pré-escola. Assim, constatamos que as integrantes das equipes, de diferentes modos, vivenciam o cotidiano da EI. Do lugar de onde olhamos, acreditamos que o contexto de vivência contribui para a compreensão dos

processos, conceitos e políticas públicas e seus modos de implementação. Como afirma Bakhtin (1988, p. 21):

Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ela é tomada pelo falante!), ela está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio.

Entendemos que os contextos e encontros vivenciados no cotidiano da EI com os sujeitos que produzem o trabalho constroem concepções e intenções que constituem um *corpus* orientador desse trabalho. Reconhecemos também que os desafios atuais postos à organização e construção da EI também evocam e mobilizam uma construção acerca da orientação e gestão dessa etapa da educação.

Entre as participantes, 30 (62,50%) comentam que já desempenharam a função de coordenadora da equipe de EI na gestão da SEME, com 28 (58,33%) atuando em creche e pré-escola. Sobre o tempo de atuação, 18 participantes (37,50%) mencionam que estiveram na função por um período de um a três anos, sete (14,58%), por quatro a seis anos, e três (6,25%), por um ano apenas. Os anos de atuação são intercalados por períodos de administração sucessiva de governo, conforme identificamos nas respostas de 15 participantes (31,25%) e no diálogo com a pesquisa “A gestão da EI no Brasil”, realizada por Campos (2012). Podemos deduzir que esses intervalos são configurados porque muitas vezes o cargo de gestão é comissionado, ou seja, de transição/controlado do governo, o que implica mudanças da coordenação gestora sempre que outro secretário permanece por períodos curtos de tempo. Esse movimento contribui para constantes reestruturações das equipes.

Ao confrontarmos os intervalos da produção de dados com o tempo total de atuação na SEME, identificamos mais uma vez a rotatividade profissional que Côco (2012) evidencia na pesquisa Trabalho Docente no Espírito Santo, além de uma presentificação dessa rotatividade profissional na coordenação da equipe gestora de EI. Nesse sentido, por entender que a realidade educacional é dinâmica e complexa, não sendo possível prever em âmbito central todos os processos e ações necessárias para seu desenvolvimento, a função do gestor educacional compõe um processo dinâmico, contínuo e global (LUCK, 2014). Assim, reiteramos que os

movimentos intercalados resultam no desafio do trabalho docente realizado pela coordenação da equipe gestora de EI e na descontinuidade das políticas entre diferentes administrações (KRAMER et al., 2005).

Entre as participantes, 40 (83,33%), bem mais da metade, mencionam que ocuparam a função de gestão da SEME como integrantes das equipes de EI. Em relação ao tempo de atuação, quatro (8,33%) dizem que exerceram sua função por menos de um ano, 20 (41,67%), de um a três anos, 10 (20,83%), de quatro a seis anos, e três (6,25%), de 10 a 12 anos. Segundo afirmam 28 participantes (58,33%), o exercício na gestão como integrantes das equipes ocorreu sem intervalo e o ingresso se deu em anos posteriores à eleição municipal, ou na bianuidade de Governo, o que pode explicar a “continuidade” do trabalho das equipes e a reorganização da “casa” pelo município. Em outra perspectiva, 10 participantes (20,83%) estão situadas em anos de governos municipais passados e registram um movimento na contramão do que apresentamos até o momento, pois quase não há, nos anos informados, intervalos de tempo na atuação, além das três (6,25%) que identificamos. Salientamos que 36 participantes (75%) atuaram na gestão da SEME com creche e pré-escola, o que sugere um trabalho de equipe gestora processual e contínuo no trato das faixas etárias e não caracteriza ruptura referente aos agrupamentos de idade. Sobre o tempo atual de atuação nas equipes de EI, 6 participantes (12,50%) estão na função há menos de um ano, 20 (41,67%), de um a três anos, e 5 (10,42%), de 10 a 12 anos.

Por compreender as transformações vivenciadas ao longo da trajetória de cada docente, muitas pesquisas estão debruçadas nos ciclos profissionais. Desse modo, ressaltamos que o tempo de atuação das participantes, nas diferentes funções apresentadas, cobre um período de um a três anos.

Essa constatação nos leva a refletir sobre o tipo de desenvolvimento da carreira do professor e as etapas básicas da entrada na carreira, dialogando com os estudos de Huberman (2007). O autor indica o marco temporal de um a três anos de docência como a fase de sobrevivência, descoberta, exploração e estabilização, que pode ser sereno ou amargo (HUBERMAN, 2007). Nesse sentido, entendemos que, mesmo não sendo principiantes na carreira, as participantes estão no exercício inicial da

função nas equipes de EI, vivenciando os desafios dessa atuação, permitindo indagar sobre possíveis semelhanças ou distinções dos desafios associados à inserção nas etapas básicas de início da carreira indicadas por Huberman (2007).

4.1.2.1 Trajetória formativa das participantes

Com Nóvoa (2002) e Bakhtin (2011), entendemos que estamos em constante formação no compartilhamento com o outro. Nessa perspectiva buscamos dados relativos à trajetória escolar das participantes, compondo este subeixo de análise focalizado na trajetória formativa das participantes. Da trajetória de formação, elegemos a vivência da formatura como dado para a pesquisa considerando essa vivência como um marco (que facilita a lembrança) e como uma ação em questionamento no cenário de reconfiguração da compreensão da formação.

A compreensão da formação com um processo contínuo tem possibilitado questionar as ações, tal como as formaturas, que visam marcar uma terminalidade, um acabamento e/ou uma noção de completude advogando a ideia de que, ainda que seja importante comemorar conquistas, é primordial fomentar a possibilidade de novas conquistas visto que a formação se constitui ao longo da vida, não tendo um momento em que o sujeito estaria, finalmente, formado.

Referente à escolarização na educação básica, 27 participantes (56,25%) relatam que cursaram o Jardim de Infância, 21 (43,75%) no ensino público e seis (12,50%) no ensino privado. A maioria, 13 participantes (21,08%), menciona que concluiu o Jardim de Infância na década de 1980, período em que o processo de urbanização do País se intensificava, a mulher estava sendo inserida no mercado de trabalho e a pressão dos movimentos sociais levava à expansão do atendimento educacional, especialmente da faixa etária de 4 a 6 anos. Com relação a esse período, em meio a toda mobilização, 16 participantes (33,33%) informam ter vivido o evento de formatura. Quando perguntamos se, atualmente, em decorrência do trabalho, vivenciam esse evento na EI, a metade, 24 (50%), afirma que sim. Destacamos que 10 participantes (20,83%), quando se trata de informar o tempo do evento formatura no município, sentem dificuldades e recorrem a alguns conectivos verbais, como “*acho*” e “*acredito*”, com sentido de aproximação temporal da realidade vivenciada.

Vejamos alguns enunciados: *“Acho que desde a implementação da educação infantil no município.”* (P10); *“Acho que desde que entrei na educação vivencio diversas escolas realizando esse evento.”* (P14); *“Acredito que a mais ou menos 25 anos.”* (P26); *“Acredito que, em média, 10 anos.”* (P45). A resposta de quatro participantes (8,33%) evidencia que as instituições de EI em seus municípios realizam a formatura, mas não recebem orientação da equipe gestora de EI para promover o evento. Vejamos: *“Algumas unidades realizam a formatura das turmas finais da EI, mas não é uma orientação da equipe de EI da SEMED.”* (P2); *“Mesmo sem orientação, as instituições realizam o evento de formatura.”* (P47)

Nos enunciados de quatro participantes (8,33%), é notório o desejo de “avançar”, como uma delas diz. Percebemos o incômodo das participantes com essa prática e o desejo de ressignificar o evento formatura realizado na EI dos municípios. O enunciado de uma delas reúne a situação exposta pelo grupo da seguinte forma: *“Quem realiza são algumas unidades de EI, mas estamos dialogando com estes pares para que possamos avançar neste sentido, buscando realizar uma confraternização para/com as crianças do Grupo V que saem da EI.”* (P18)

Ao considerarmos o contexto cultural de formatura apresentado nos enunciados das participantes, percebemos mobilizações dialógicas tímidas, mas que tensionam e contribuem para a ressignificação desse evento anual carregado de ideias de conclusão por terem formado as crianças, quando a concepção educacional apresenta uma aprendizagem que se efetiva ao longo da vida, em constante movimento, ou seja, sempre estamos aprendendo, nunca estamos formados.

Quando se referem ao ensino fundamental, 41 participantes (85,42%) informam que estudaram em instituições públicas e que a maioria concluiu essa etapa da educação na década de 1990, seguida das que concluíram na década de 1980. A respeito desse período, 20 (41,67%) afirmam ter vivenciado o evento de formatura no momento de conclusão do ensino fundamental. Em decorrência do trabalho, 34 (70,83%) indicam ter vivido esse acontecimento na etapa do ensino fundamental. A respeito do detalhamento em anos, 10 participantes (20,83%) informam que o município vem realizando a formatura no ensino fundamental por um período de cinco a 17 anos, e seis (12,50%) não sabem informar com precisão há quanto

tempo, mas frisam que “há muito tempo” (P10). Uma (2,08%) ainda justifica a ocorrência da formatura no município dizendo:

Sei que ocorre em algumas escolas a formatura do ensino fundamental. Não sei precisar desde que data ocorre. Cabe ressaltar que não é uma formatura, e sim uma reunião com os pais e alunos. As famílias convidam alguns amigos próximos e fazem uma confraternização. O evento marca a passagem de um nível de ensino para outro que a escola não atende. Nossas escolas atendem até o Fundamental II, não temos Ensino Médio.
(P40)

O enunciado da docente explicita que, nesse caso, a formatura não significa formar, mas aproveitar uma oportunidade para confraternização e festejar a conclusão de uma etapa educacional das crianças, tentando discursivamente desnaturalizar uma cultura presente na escolarização. Essas questões evocam o importante momento de consolidação de uma proposta específica e da especificidade da etapa que perpassa a EI, momento organizacional que também requer envolvimento profissional e investimento na formação dos profissionais.

Antes de adentrarmos com maior detalhamento na escolarização profissional das participantes, consideramos, ancorada em Nóvoa (2002), que o desenvolvimento pessoal, profissional e a atuação estão imbricados com os conhecimentos docentes adquiridos ao longo da vida. Considerando a trilogia de vivência pessoal, profissional e de atuação, e o conjunto contextual que envolve os sujeitos, informamos que as caracterizações aqui evidenciadas, compõem do quarto eixo, que versa sobre processos formativos vividos e implementados pelas participantes. Assim, a problematização da formação inicial das participantes será discutida no último eixo de análise.

Na continuidade dialógica, no âmbito da escolarização, 38 participantes (79,17%) afirmam que cursaram o ensino médio em instituições públicas, e 10 (20,83%), em instituições privadas. Quanto à formatura, 38 participantes (79,17%) confirmam que vivenciaram esse evento. Sobre o ano de conclusão, os dados indicam que 22 (45,83%) finalizaram essa etapa na década de 1990, e 16 (33,33%), na década de 1980. Na referência à tipologia de curso, 30 participantes (62,50%) relatam que cursaram o Profissionalizante Magistério, 25 (52,08%) em instituições públicas e cinco (10,42%) em instituições privadas. Destacamos que 22 participantes (45,83%) cursaram o Profissionalizante Magistério sem um ano adicional, concluindo sua

formação em três anos, e oito (16,67%), com um ano adicional, finalizando o curso em quatro anos.

Em decorrência do trabalho nas equipes gestoras de EI, 38 participantes (79,17%) afirmam ter vivenciado o evento de formatura no ensino médio. Concernente ao cumprimento do estágio na EI, 19 participantes (39,58%) informam ter tido aproximação com a docência no Profissionalizante Magistério. Entre as participantes, 47 (97,92%) manifestam-se sobre a contribuição do ensino médio para o exercício do trabalho na EI. Sete (14,58%) evidenciam que a vivência foi muito importante para sua formação e acreditam que influenciou na decisão de seguir a profissão docente:

Foi meu primeiro contato com as crianças de educação infantil, o que talvez tenha me possibilitado a escolha do trabalho com esta etapa” (P23) e[...] este, sim, dava preparação para atuar como professor, pois os estágios eram muito bem acompanhados e exigidos com seriedade. (P28)

Quatorze participantes (29,17%) relatam que a grande contribuição foi a aquisição de conhecimentos gerais pedagógicos e a didática, três (6,25%) atribuem a principal contribuição à teoria e à prática fortemente presentes nessa vivência formativa e três (6,25%) dizem que o estágio não contribuiu em nada para a atuação na EI.

Todas as participantes (100%) relatam que concluíram a graduação, sete (14,58%) em instituições públicas e 41 (85,42%) em instituições privadas. O índice elevado de participantes formadas em instituições privadas indica a reduzida oferta de vagas nas instituições públicas de ensino superior no Espírito Santo. Ao efetivar um levantamento no portal³⁴ da UFES, identificamos que, no estado, só há quatro *campi* universitários públicos, Goiabeiras, Maruípe, Alegre e São Mateus, com uma área territorial total de 4,3 milhões de metros quadrados para atender a demanda de todo o estado. Fatores complexos, como a localização e a oferta limitada de vagas, visibilizam um cenário precário de expansão do ensino superior público no estado e uma logística complexa que não consegue contemplar o direito resguardado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), que garante a todos o acesso à educação pública. Nesse aspecto, percebemos ampla extensão territorial no Estado em que o traslado da população dos municípios rurais para esses *campi* implicaria, em

³⁴ O portal a que nos referimos é o da UFES, endereço eletrônico <www.ufes.com.br>.

alguns casos, até sete horas de viagem. Essa expansão, que representa a valorização da formação inicial profissional, exige muito empenho. Por essa razão, os movimentos sociais, juntamente com a população, não cessam de incluir essa reivindicação numa pauta emergente de discussões, que se estendem há anos, cobrando do Governo e da Federação o direito ao ensino superior público para todos. Enquanto isso, as participantes desta pesquisa, situadas nesse cenário complexo, no investimento de continuidade de sua formação para o exercício de sua profissão, para suprir seus anseios buscam as instituições privadas.

A modalidade da graduação de 43 participantes (89,58%) é presencial. Ao questionarmos sobre o estado/município em que cursaram a graduação em relação ao lugar em que moravam, 27 (56,25%) informam que residiam em municípios distantes do local da instituição de estudo, o que demonstra a disposição das participantes em enfrentar os desafios do traslado diário no esforço de dar continuidade à formação profissional.

Entre os cursos de graduação das participantes há 11 tipologias de licenciatura, oito das quais podem ser reunidas por possibilitarem habilitação para a docência na EI e nas séries iniciais do ensino fundamental; as outras três são específicas para atuação nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Das participantes, 28 (58,33%) informam como área de sua graduação a Pedagogia, e 18 (37,50%) indicam Licenciatura Plena, sem especificar a área. Ainda sobre as tipologias, 45 (93,75%) são habilitadas com Licenciatura Plena. Em relação ao cumprimento do estágio na graduação, 47 participantes (97,92%) informam tê-lo realizado. Vale ressaltar que 16 (33,33) cumpriram o estágio somente na EI, oito (16,67%), na EI e na gestão, e sete (14,58%), somente na gestão. Segundo informam as participantes, 27 (56,25%) elaboraram o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Constatamos também que 29 participantes (60,42%) têm apenas uma graduação, 17 (35,42%) têm duas e 2 (4,17%) têm três. Em relação aos TCCs elaborados pelas participantes, tanto na primeira como na segunda graduação a maior frequência temática de investimento dos trabalhos recai na alfabetização na EI. Se, por um lado, percebemos a temática como uma necessidade de estudo que envolve os princípios e objetivos da EI, por outro, essa temática também nos acena

a valorização das questões de leitura e escrita muito presentes no processo de escolarização.

As 48 participantes (100%) relatam que, ao concluírem a graduação, se dedicaram à continuidade de sua formação em cursos de pós-graduação. Os dados produzidos indicam que 40 (83,33%) cursaram a Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização), sete (14,58%) optaram por cursar primeiro a Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) e depois a Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado), e uma (2,08%) preferiu cursar imediatamente a Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado).

Das participantes que cursaram a Pós-Graduação em nível de Especialização, 14 (29,1%) relatam que foi na modalidade presencial e 30 (62,50%), na semipresencial. As instituições privadas ganham destaque formando 45 (93,75%) das participantes. Ainda elucidamos que 16 (33,33%) têm uma Especialização e 23 (47,92%) têm duas. Ao se referirem ao estado/município em que cursaram a Especialização em relação ao lugar de residência, 32 participantes (66,67%) informam que residiam em municípios distantes do local da instituição de estudo. Embora percebamos que, de diferentes modos, a busca pela formação e habilitação profissional seja alcançada, marcamos que esse processo ocorre com grandes dificuldades, especialmente quanto ao acesso às instituições.

Sobre o cumprimento do estágio, 40 participantes (83,33%) informam tê-lo realizado. Concernente à vinculação, 45 participantes (93,75%) mencionam que cursaram a Especialização na área da educação e 31 (64,58%) explicitam que foi no campo da EI. Assim como na graduação, a temática de alfabetização foi aquela em que mais se debruçaram na primeira e na segunda Especialização para desenvolvimento dos estudos e trabalhos. Questões pertinentes às especificidades da EI, tempos e espaços, culturas infantis, desenvolvimento integral, o cuidar e educar na perspectiva da indissociabilidade, entre outros, não estão presentes, mostrando uma proximidade grande da organização da EI pensada ainda na lógica do ensino fundamental.

Acerca da Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado), oito participantes (16,67%) mencionam que realizaram pesquisas na área da educação, duas (4,17%), que

estão fazendo o curso, e seis (12,50%), que já concluíram esse nível. Quatro participantes (8,33%) mencionam que fizeram o curso na modalidade presencial, e duas (4,17%), que ainda o estão cursando, todas em instituições públicas. Duas (4,17%) relatam que cursaram o Mestrado na modalidade semipresencial, em instituições privadas. Sobre o estado/município em que fizeram o Mestrado em relação ao estado/município de sua residência, quatro participantes (8,33%) informam que residiam em municípios distantes do local da instituição de estudo, duas (4,17%), no mesmo município em que está situada a instituição. Uma participante (2,08%) menciona que estudou fora do País, e uma (2,08%), que morou e concluiu seu curso fora do Brasil por ocasião dos seus estudos. Cinco participantes (10,42%) afirmam que realizaram pesquisas na área de EI, três (6,25%), na área de formação em educação, e uma (2,08%), em políticas educacionais. Os temas desenvolvidos na EI versam sobre a educação no campo, a formação de professores e as políticas públicas.

Para síntese do perfil profissional quanto à atuação e à formação, observamos movimentos recentes que, na formação, especialmente nos cursos de Pós-Graduação, aprofundam e tratam questões específicas voltadas para a EI. É comum que o campo da EI fique diluído entre outras temáticas e pouco visibilizado. Assim faz-se necessário contemplar questões específicas da atuação, essenciais aos profissionais que atuam nas diferentes funções da EI. É notório que a EI não se configura fortemente como temática nos processos formativos, o que é facilmente entendido se observada a construção histórica e recente da EI como primeira etapa da educação básica. No entanto, não nos furtamos em enunciar a urgência de organizações e políticas que considerem a formação profissional como fator fundamental na construção de uma política de EI de qualidade (ROSEMBERG, 1994).

Diante dos perfis profissional e pessoal imbricados na constituição dos sujeitos, enuncia-se coletivamente um perfil das equipes gestoras de EI nas SEME. No próximo item, trazemos para análise questões pertinentes a esse perfil.

4.1.3 Perfil das equipes gestoras de EI

Apresentados os perfis pessoal e o profissional, identificamos, nas características e aspectos das participantes, palavras e sentidos que apontam o horizonte social de cada uma. Esse processo contínuo de cada indivíduo resultou no efeito interacional verbal implementado no ato dialógico e polifônico que estamos produzindo com os dados na elaboração do texto.

Nesse movimento de vozes que se cruzam e interagem, compomos a terceira dimensão do perfil. Para maior visualização dos resultados acerca do perfil das equipes gestoras de EI a partir dos dados, dialogamos no texto acerca da composição e formas de ingresso das integrantes nas equipes.

Sobre a vinculação das participantes como integrantes das equipes, abordamos três pontos: o primeiro trata das motivações externas para o ingresso, o segundo apresenta a escala de motivações para o aceite e o terceiro mostra a escala de implicações para o desenvolvimento profissional. Prosseguindo, evidenciamos também as normatizações das equipes e do trabalho em cinco bases que apresentam: indicadores das equipes, indicadores dos municípios, indicadores do trabalho, frequência de periodicidade com que as equipes realizam atividades e frequência de intensidade no que tange à atuação da equipe quanto a participar e desenvolver atividades.

As responsabilidades e demandas das equipes gestoras de EI crescem à medida que a oferta de matrícula é ampliada. Assim, considerando sua realidade, os municípios vão-se organizando e criando seus setores e equipes de EI (CÔCO, 2013). Mobilizada em compreender essa composição complexa de integrantes das equipes gestoras de EI, constatamos que os dados produzidos³⁵ evidenciam distintas formações quantitativas das equipes pelos sistemas e redes de ensino. Nesse conjunto, há constituições que consideram apenas uma integrante e outras que consideram até mais de dez integrantes. Destacamos, nesse contexto, sete

³⁵ Parte das questões aqui tratadas foram discutidas inicialmente no trabalho “Composição e formas de ingresso das equipes gestoras de Educação Infantil nas SEME” (REIS; CÔCO, 2015). Aqui, retomamos a discussão com aprofundamento das questões e atualização e elaboração conjunta dos dados sobre a composição da equipe gestora de EI.

participantes (14,58%) que, configuradas em trios de trabalho, representam equipes compostas por três integrantes, 11 (22,93%), que configuram duplas de trabalho e representam equipes compostas por duas integrantes, e dez (20,83%), que representam “equipes” (CÔCO, 2012) que desenvolvem o trabalho na EI “sozinhas” (na secretaria).

Salientamos que 28 participantes (58,34%) constituem equipes gestoras de EI com uma, duas ou três integrantes. Esses dados indicam que a maioria atua em equipes com menos de quatro integrantes. Dialogando com os dizeres das participantes, constatamos que o trabalho é realizado por “equipes”. O incômodo com essa composição é manifestado no enunciado com destaque: *“A equipe, como citei anteriormente, conta com uma pedagoga que trabalha na SEME, no caso, EU [...]”* (P40). Reitera-se nestes dois outros enunciados certo desconforto devido à composição reduzida das equipes e ao acúmulo de trabalho com o exercício de outras atividades, além das de sua responsabilidade na EI: *“Não há equipe, e sim um pedagogo responsável pela Educação Infantil e outras atividades”* (P20) e *“Como já mencionei anteriormente em outros itens, sou responsável por várias pastas e a única da EI”* (P32). Desse modo, comprovamos o quantitativo reduzido de integrantes nas equipes gestoras, em relação às demandas que emanam do desenvolvimento do trabalho.

No bojo desses enunciados, já se evidencia a temática da formação perpassando a discussão do perfil das equipes gestoras de EI, pois percebemos, em parte do instrumento, o desejo de vivenciar uma formação continuada específica para sua atuação, visto que a participante acredita que a vivência com os pares nas equipes é importante e enriquecedora para seu trabalho:

A equipe de EI se reúne quinzenalmente para planejar os trabalhos a serem desenvolvidos nas Unidades de Ensino. Esse momento é muito enriquecedor e importante para nosso trabalho, mas é muito rápido, pois sempre estamos envolvidas em outras atividades.(P6)

Outra participante evidencia que gostaria de acompanhar com mais dinamismo o movimento da EI, mas declara que não pode dedicar-se por estar envolvida em outras atividades. Mesmo reconhecendo as condições precárias para o

desenvolvimento de seu trabalho, manifesta o desejo de continuar na EI porque gosta e se sente bem atuando nessa área.

Me identifico muito com a educação infantil, mas às vezes percebo que deixo a desejar já que participo de outras atividades na SMED. Percebo que a educação infantil, no cenário atual, está sempre em movimento e às vezes gostaria de acompanhar com mais dinamismo essas movimentações, mas não posso, já que faço de tudo um pouco, assim como minhas colegas de trabalho, mas continuo porque gosto e me sinto muito bem com o que faço.(P26)

As participantes configuram números mínimos de integrantes nas equipes. Essa composição reduzida fragiliza o trabalho das equipes gestoras por vivenciarmos momento de ascensão na EI, haja vista a demanda de implementação das DCNEI (BRASIL, 2009a) e, em especial, a homologação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que, na meta 1, delega aos municípios 100% de atendimento para a faixa etária de 4 a 5 anos, estabelecendo como prazo o ano de 2016.

A respeito da carga horária diária de trabalho, 40 (83,33%) participantes informam que trabalham de 5 a 8 horas. No que tange ao atendimento das equipes de EI na SEME, 35 participantes (72,92%) atuam em período integral. Na análise dos indicativos da carga horária apresentada e dos discursos das participantes, conseguimos captar movimentos próprios de cada equipe bem como mobilidade para o cumprimento e desenvolvimento do trabalho. Ao mesmo tempo é notória, nos enunciados, a polifonia das vozes que negociam, na tentativa de dar conta das demandas, horários parciais que se alternam mediante necessidade da SEME, as que atuam no turno diurno alternam para o noturno, e ainda finais de semana para implementar a formação continuada. Assim, vão compondo formas peculiares de trabalho, cada uma a seu modo, com sua assinatura, como podemos constatar, e até excedendo sua carga horária diária de trabalho, como observamos neste enunciado: *“Quando necessário, negocio a troca de horário de planejamento de professor para atuar no turno vespertino, e, quando necessário, participo de reuniões após as 17h.”* (P17). Também neste: *“A equipe da Gerência de EI participa de festividades, eventos das escolas, bem como formações fora do horário fixo de trabalho, sendo no período noturno e sábado.”* (P49). Mais:

Alterno o período de atendimento. Alguns dias venho pela manhã e outros à tarde. Havia outra supervisora, mas ela saiu para tratamento de saúde sem previsão de voltar e tem uma outra colega da SMEC que é responsável por outra pasta, mas me auxilia sempre que é necessário. (P31)

Apurando as formas de ingresso, destacamos que 32 integrantes das equipes gestoras de EI (66,67%) ingressam por convite e/ou indicação e apenas oito (16,67%) ingressam por concurso permanente. A análise desse dado caracteriza uma gestão municipal organizada num processo fundamentado em indicações e convites, efetivando práticas que se distanciam das prerrogativas de democratização do PNE (BRASIL, 2014). A meta 19 do PNE estabelece o prazo de dois anos para a implementação da gestão democrática, e o dado produzido evidencia a complexidade dessa implementação e da continuidade das políticas públicas para a EI.

Os municípios conforme sua autonomia legislam seus atos, leis e organogramas, e os dados produzidos evidenciam uma organização complexa, ampla e diversa. Nesse entendimento, salientamos, com vistas às demandas prioritárias da EI e aos indicativos de efetivação da gestão democrática especialmente prescrita no PNE (BRASIL, 2014), que, para alcançarmos as prerrogativas indicadas na lei, é necessário nos debruçarmos em investimentos dialógicos alargados que possibilitem debates coletivos e impulsionem o avanço na produção de conhecimentos. Acreditamos, então, que esses momentos de debates proporcionam à Rede e ao Sistema Municipal momentos de (res)significação da prática pedagógica. São momentos potentes, em que se considera a realidade local e se impulsiona a implementação de políticas públicas para a EI.

Nesse mote, para além da composição numérica e da carga horária de atuação, que muito nos preocupam, é necessário problematizar as responsabilidades da função da equipe, as metas a serem alcançadas, e democratizar os ingressos de integrantes nas equipes, no intuito de apoiar, minimamente que seja, o trabalho docente que vem sendo desenvolvido pelas equipes gestoras de EI e que reverbera na EI. Desse modo, acreditamos que tanto a composição como as formas de ingresso são premissas para indução de políticas públicas efetivas de continuidade dos trabalhos da EI nos municípios.

Reiteramos que as composições aqui apresentadas se encontram fragilizadas e, por não se instituírem processos democráticos para composição das equipes, emerge essa situação como um desafio à implementação dos objetivos, metas e estratégias

de cumprimento do preceito legal constitucional perquirido e descrito nas diretrizes da política nacional de EI (BRASIL, 2005b). Assim, advogamos “[...] uma organicidade do trabalho que requer dos sistemas investimento, apoio e acompanhamento, associados ao estímulo a práticas compartilhadas de deliberação que invistam na cultura de gestão democrática” (CÔCO, 2013, p. 187).

Visto que a forma mais comum de ingresso das participantes desta pesquisa nas equipes gestoras de EI é representada por convite e/ou indicação, buscamos compreender as motivações externas, internas e as implicações para o desenvolvimento profissional que mobilizaram a decisão e o aceite do convite.

Ao dialogar³⁶ sobre as influências de motivações externas que colaboraram para o ingresso das integrantes nas equipes de EI, observamos que mais de 85% das participantes marcam na escala o ponto 8 a 10, justificando que foram muito influenciadas pelo destaque de seu trabalho no município, pelo desejo profissional em compor as equipes, pela aproximação a membros das equipes gestoras de EI e também pela necessidade da gestão em compor quadros profissionais na SEME. Ao considerarmos a familiarização das participantes com os pontos de 1 a 10, devido serem as notas atribuídas às aprendizagens em momentos de escolarização, evidenciamos que 19 participantes (39,58%) indicam o ponto 9 para retratar que o grau de motivações externas para ingresso nas equipes foi o destaque do seu trabalho no município. Esse fato chama-nos atenção, uma vez que 10 seria um ponto para expressar certeza de que essa foi a motivação externa. Logo, esse índice expressivo no ponto 9 evidencia reservas, dúvidas, que conseguimos compreender melhor ao observar a ocorrência acentuada do ponto 10, que demonstra alto grau de influência de duas motivações para o aceite: o desejo profissional em compor as

³⁶ Para melhor compreensão desse momento, informamos que para mensurar as vinculações de ingresso nos inspiramos na escala tipo Likert (DALMORO; VIEIRA, 2013), não com intuito analítico estatístico, mas para classificação dos intervalos utilizados em nosso questionário. Dessa forma, para evitar dispersão dos dados, produzimos uma escala classificando quatro pontos, com os seguintes agrupamentos: 1 a 2 nenhuma, 3 a 5 pouca, 6 a 7 razoável e 8 a 10 muita influência, motivação ou implicação. Ainda, primando nesse movimento pelas especificidades das participantes e pelas questões que podem demonstrar maior e/ou menor motivação, influência e implicação no aceite e ingresso das integrantes na equipe, também consideramos a escala de 1 a 10 de nosso questionário, tendo em vista a familiaridade dos sujeitos com tal classificação, uma vez que a nota de escolarização imputa tal escala. Nesse sentido, não nos furtaremos em identificar esses movimentos e dialogar com tais indícios.

equipes, enunciada por 22 participantes (45,83%), e a necessidade da gestão em compor o quadro de profissionais na SEME, apontada por 19 (39,58%).

Destacamos que duas participantes (4,17%) acrescentam em seus enunciados, duas outras influências e motivações externas para o aceite e ingresso nas equipes: amor e compromisso com o trabalho. As motivações amor e compromisso para atuação são dados reiterados em pesquisas acadêmicas com docentes no campo EI (KRAMER, 2001; KRAMER et al., 2005; CARVALHO; 2013) e podem evidenciar, como já analisado outrora, que têm um tom de compromisso político ou profissional, no sentido coletivo e de envolvimento pessoal (KRAMER, 2004; KRAMER et al., 2005). Assim, achamos importante também considerar, nos enunciados a seguir, os pronomes utilizados: *“Comprometimento, ampliação do meu conhecimento e amor pelo meu trabalho.”* (P51);

Sempre gostei muito da educação infantil. A partir do momento que me efetivei, me apaixonei, e deixo claro até hoje, acredito que essa identificação com a faixa etária e, conseqüentemente, a realização de um bom trabalho enquanto professora, foi o que mais influenciou para me indicarem e na minha escolha. (P26)

A respeito da escala de motivações pessoais que colaboraram para o aceite e ingresso nas equipes, mais de 95% das participantes destacam, nessa escala, o ponto 8 a 10. Indicam que foram muito motivadas por considerarem que o convite era uma oportunidade para conhecerem os desafios ligados à gestão na EI e por acreditarem que compor as equipes de EI contribuiria para a sua formação profissional. Vinte participantes (41,67%) não vinculam nenhum *status* social a esse aceite e ilustram essa posição marcando o ponto 1 a 2 na escala. Em contrapartida, ao optarem pelo ponto 8 a 10, sete (14,58%) informam que foram muito influenciadas por considerarem que esse ingresso representa *status* social. Dezoito participantes (37,50%) que também marcaram o ponto 8 a 10 mencionam que os motivos que as levaram ao aceite e ingresso nas equipes estavam relacionados ao seu desejo de serem reconhecidas profissionalmente. As participantes, de forma unânime (100%), escolheram o ponto 8 a 10, atribuindo a razão de muita motivação para o aceite e ingresso nas equipes à possibilidade de contribuir para a educação no município. Focalizando mais o olhar, podemos observar, com base na escala de pontos de 1 a 10, que o favorecimento à formação profissional e a possibilidade de contribuir para o município, assinaladas no ponto 10 por 29 (60,42%) e 36 (75%)

participantes respectivamente, destacaram-se como motivações preponderantes para o aceite e ingresso nas equipes.

Além de pontuar na escala as motivações externas e internas mobilizadoras da decisão e do aceite para compor as equipes de EI, as participantes também o fazem com respeito às implicações que isso poderia trazer para seu desenvolvimento profissional. Assim, mais de 93% atribuem o ponto 8 a 10 ao enfrentamento de novos desafios, à oportunidade de aprendizagens e à ampliação de conhecimentos das questões de EI, o que, para elas, contribuiria para esse desenvolvimento. Notamos que 41 (85,42%) das participantes marcam o ponto de 8 a 10 e em muito atribuem a implicação do seu desenvolvimento profissional ao favorecimento de oportunidade de formação continuada ao compor as equipes de EI. Ao considerarem que compor as equipes de EI implicaria o seu desenvolvimento profissional, 41 participantes (85,42%) marcam o ponto 8 a 10, justificando que isso seria uma oportunidade de formação continuada. Por sua vez, 37 (77,08%) também marcam o ponto 8 a 10, evidenciando que isso favoreceria seu sentimento de realização profissional. Nas especificidades dos dados, destacamos que a oportunidade de aprendizagem, para 35 participantes (72,92%), e a ampliação do conhecimento das questões da EI, para 32 participantes (66,67%), ambas com a marcação 10, visibilizam um grupo de docentes com alto grau de expectativa ao integrar as equipes de EI, pois acreditam que, atuando nessa função, as oportunidades de aprendizagem são mais ampliadas, terão acesso a um conhecimento que parece ainda não terem, ou ainda não se apropriaram dele, e assim justificam as influências, motivações e implicações de seu aceite para integrar as equipes gestoras de EI.

Integramos, em nossa discussão, indicadores que normatizam os atos das equipes do trabalho e que balizam o cotidiano das integrantes das equipes gestoras de EI em sua atuação.

4.1.3.1 Indicadores das equipes

Referindo-nos aos indicadores das equipes, no que tange à formalização e institucionalização em organograma da SEME, 21 participantes (43,75%)

evidenciam em suas respostas certa flexibilização a esse respeito, pois três (6,25%) não sabem informar sobre a existência dessa prerrogativa, 14 (29,17%) dizem que a formalização existe em parte, e quatro (8,33%) afirmam que não há formalização das equipes que compõem.

Ao pautar a existência de documento específico para normatização da constituição das equipes, 25 participantes (52,08%) indicam fragilidade nessa normatização, 13 (27,08) informam que esse documento não existe, sete (14,58%) evidenciam que ele existe em parte e cinco (10,42%) não sabem se existe. Por sua vez, 43 das participantes (89,58%) informam que não recebem gratificação nem outro estímulo financeiro para integrar a equipe e nela atuar. Vinte e sete (56,25%) afirmam ainda que atuam em espaço/setor próprio e específico na SEME.

Os indicadores das equipes referentes à formação demonstram que mais da metade das participantes, ou seja, 25 (52,08%), atua com base em projeto próprio de formação continuada, enquanto doze (25%) não têm projeto próprio no qual se basear para sua atuação. Mais da metade das participantes, ou seja, 27 (56,25%), faz menção, também, ao apoio que recebe para participar de atividades, internas e externas à SEME, que contribuem para a própria formação. Ainda, mais da metade (27 = 56,25%) afirma que vivenciou alterações no quadro de integrantes no ano de 2014.

Podemos atribuir parte da presentificação de rotatividade existente nas equipes à ausência de organicidade em ato legal municipal, o que contribui para a precarização da atuação de diferentes sujeitos, haja vista a temporalidade com que ocupam o cargo de integrantes das equipes gestoras de EI. Desse modo, entendemos que é pertinente incluir a discussão do organograma da SEME, que envolve diretamente a composição dos setores e equipes gestoras, nas pautas do Conselho Municipal de Educação, de forma a diligenciar as instâncias responsáveis, no caso o Município, ao cumprimento da legislação educacional vigente (BRASIL, 1996a), que determina papéis e competências delimitadas com o objetivo de garantir a qualidade da oferta para a EI. Acreditamos que, ao realçar essa elaboração normativa na esteira do princípio democrático, aumentamos as possibilidades do cumprimento das estratégias instituídas pelas Diretrizes da Política Nacional para a

EI (BRASIL, 2005b) e as competências dos sistemas de ensino reunidas nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a EI (BRASIL, 2006a), especialmente a meta 1 do PNE (BRASIL, 2014).

4.1.3.2 Indicadores dos municípios

Do total de participantes, 25³⁷ (52,08%) informam que os 22 municípios (28,20%) do Espírito Santo que elas representam não se constituem como sistema de ensino próprio, o que não ocorre em três outros municípios (3,84%), que se constituem em parte como tal, conforme afirmam as quatro participantes (8,33%) que os representam. Quarenta e duas (87,50%) informam também que os 35 municípios do Estado (44,87%) que elas representam têm Conselho Municipal de Educação.

No que se refere à normatização da legislação que apoia a continuidade da formação profissional, prevendo afastamento remunerado do trabalho para cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, 28 participantes (58,33%) mencionam que os 24 municípios (30,76%) por elas representados têm lei municipal específica dispendo sobre investimentos para formação nesses níveis, o que não ocorre com nove (11,53%) deles, segundo asseveram as 12 participantes (25,00%) que os representam.

Os indicadores ora em discussão permitem que se vislumbre para o município um horizonte promissor, pois ilustram os movimentos que ele tem realizado para fortalecer sua autonomia e as decisões educacionais que tem tomado.

As participantes da pesquisa e integrantes das equipes gestoras de EI, conforme os dados informam, atuam nas SEME, que é um órgão executivo e consultivo deliberativo.

Os municípios, que não se constituem como sistema municipal de ensino próprio, estão vinculados ao Estado. Com isso dependem de avaliação, acompanhamento,

³⁷ Memoramos, conforme enunciado no capítulo 3, desta pesquisa, que participam deste estudo 39 municípios do Espírito Santo pelas vozes das 48 participantes que integram as equipes gestoras de EI. Ainda os 50% dos municípios que participam da pesquisa representam, com diferentes intensidades, todas as dez microrregiões do Espírito Santo.

deliberação e orientação educacional para legitimidade de seus encaminhamentos, e dispõem de pouca autonomia municipal educacional. Destacamos aqui um percentual elevado de participantes que visibilizam o Conselho Municipal de Educação. Ao reconhecer a vitalidade desse órgão para o desenvolvimento das atividades profissionais na Rede Municipal de Ensino, fortalecemos o ensino e efetivamos a busca por elevação da qualidade da educação pública no município. Desse modo, entendemos que a presença institucionalizada e ativa desse conselho é um forte indutor de políticas públicas, pois é um mecanismo de controle das decisões governamentais. Representando em sua composição diferentes segmentos sociais, o Conselho Municipal de Educação expressa a vontade da sociedade e mobiliza contribuições importantes para a implementação da gestão democrática.

A regulamentação da lei que prevê o afastamento remunerado como investimento na formação em nível de mestrado ou doutorado é considerada pela maior parte das integrantes da pesquisa como uma conquista, deixando perceber a preocupação dos municípios com a capacitação dos seus profissionais e corroborando as prerrogativas indicadas na meta 13 do PNE (BRASIL, 2014).

4.1.3.3 Indicadores do trabalho

Ao se referirem à necessidade de levar trabalho para realizar em suas residências, 19 participantes (39,58%) confirmam a continuidade dessa demanda, enquanto 23 (47,92%) mencionam que realizam em casa apenas parte desse trabalho. Constatase assim que trabalhar além da carga horária prevista é para elas uma necessidade, conforme informam 24 (50%) participantes, embora 20 (41,67%) considerem que ocupam apenas parte dessa carga.

Mais da metade das participantes, 27 (56,25%), afirma que, devido às muitas demandas, tem necessidade de replanejar diariamente a sua agenda de trabalho, mas 20 (41,67%) só replanejam em parte.

Sobre a formação dos profissionais, 11 participantes (22,92%) mencionam que o trabalho da equipe está vinculado à contratação de consultoria pedagógica externa, entretanto 12 (25,00%) informam que essa vinculação não é total. Questão

preocupante levantada por oito participantes (16,67%) diz respeito a essa consultoria, que fornece materiais (apostilas) para orientar o trabalho com as crianças. Acreditamos que uma das razões para a presença desses materiais nos municípios decorre de escolhas desencadeadas pela composição reduzida de integrantes na equipe e pela sobrecarga de trabalho e emergência de orientação das instituições. O material apostilado pode significar, no que tange à atuação das equipes gestoras e demais profissionais, um apoio cotidiano. Nesse conjunto, entretanto, pode muitas vezes comprometer o desenvolvimento do trabalho ativo relativo às práticas docentes com as crianças.

Os indicadores referentes ao trabalho se apresentam como desafio e assinalam rotinas complexas na atuação das equipes gestoras de EI. A intensidade de trabalho demanda que as participantes ultrapassem a carga horária diária que devem cumprir, a ponto de terem que dar continuidade à jornada em suas casas. Fica assim caracterizada uma jornada dupla para as participantes que atuam em período parcial, e até tripla para as que exercem suas funções em período integral, uma vez que elas destacam a sobrecarga de trabalho e o replanejamento das ações com elevada porcentagem. Assim, dois elementos importantes devem ser observados nas equipes gestoras de EI: a intensificação do trabalho, caracterizada por atividades extras, realizadas fora da jornada oficial de trabalho, ou mesmo a baixa remuneração, que exige a complementação salarial, por meio do compromisso com outras instituições, e a precarização do trabalho docente, que vem a ser a atribuição de novas funções e tarefas sem que sejam fornecidas as condições necessárias para o seu cumprimento (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013).

Devido à intensificação e precarização do trabalho identificadas na atuação das equipes gestoras de EI, entendemos que a contratação de consultorias pedagógicas externas, conforme foi informado pelas participantes, pode ser uma das escolhas possíveis tanto da equipe como da administração, uma escolha que não prioriza as opções, mas a situação emergencial que está sendo vivenciada (KRAMER et al., 2005). Cremos assim que, como a contratação de consultoria para realização da formação, a aquisição de material (apostilas) para o trabalho com as crianças é uma das escolhas possíveis das equipes para garantir a formação continuada dos profissionais da educação, conforme prevista na legislação (BRASIL, 1996a). Ainda

que reconheçamos as particularidades e fragilidades dos processos engendrados na gestão, ao considerarmos a pesquisa em diferentes áreas do conhecimento, sabemos que a aprendizagem é materializada quando somos sujeitos do processo. Com a prática do uso de apostilas ocorre o engessamento desse mesmo processo, pois o planejamento dessa prática é reservado apenas aos que participam de sua elaboração, no caso os autores, excluindo-se assim todo protagonismo das crianças e também dos professores (MELLO, 2013).

Salientamos que se faz necessário o aprofundamento epistemológico conceitual pelas equipes gestoras de EI, para proporcionar uma formação continuada adensada na realidade do município, uma formação especialmente fundamentada nas DCNEI (BRASIL, 2010), para que, com base nos dois eixos, interação e brincadeiras, se garantam experiências e o desenvolvimento integral das crianças, primando-se assim pelo atendimento de qualidade na EI.

Focalizando a frequência de periodicidade e a frequência de intensidade de atuação das equipes gestoras de EI quanto à participação e ao desenvolvimento de atividades, apresentamos o panorama desse movimento a partir de agrupamentos, considerando as mais indicadas pelas participantes da pesquisa.

Quanto à frequência de periodicidade com que a maioria das equipes gestoras desenvolvem atividades:

- Anualmente (aproximadamente três atividades):
 - a) organização de seminários, simpósios, jornadas e outros eventos de formação mais ampliados;
 - b) definição dos materiais da EI para compra;
 - c) elaboração de documentos orientadores do trabalho na EI (diretrizes e proposta pedagógicas, planos de ação e similares).

- Mensalmente (aproximadamente cinco atividades):
 - a) participação em eventos nas instituições e no município;
 - b) desenvolvimento da formação continuada de grupos de profissionais da EI;
 - c) acompanhamento/assessoramento nas instituições;
 - d) participação em estudos na Secretaria e/ou na equipe de EI;

- e) reunião com pedagogos, diretores e professores.
- Semanalmente (aproximadamente uma atividade):
 - participação em reuniões internas na secretaria e/ou equipe.

- Diariamente (aproximadamente três atividades):
 - a) atendimento a profissionais, famílias e comunidades;
 - b) atendimento a professores e outros profissionais;
 - c) elaboração de documentos administrativos (memorandos, solicitações, informes, entre outros).

- Esporadicamente (aproximadamente duas atividades):
 - a) acompanhamento de Programas do Governo Federal;
 - b) participação em eventos políticos.

Quanto à frequência de intensidade com que as equipes gestoras de EI participam/desenvolvem as atividades:

- Sempre (até oito atividades):
 - a) desenvolvimento da formação continuada de grupos de profissionais da EI;
 - b) acompanhamento/assessoramento nas instituições;
 - c) atendimento a profissionais, famílias e comunidades;
 - d) atendimento a professores e outros profissionais;
 - e) participação em estudos na Secretaria e/ou na equipe de EI;
 - f) participação reuniões internas na secretaria e/ou equipe;
 - g) reunião com pedagogos, diretores e professores e
 - h) elaboração de documentos orientadores ao trabalho na EI (Diretrizes e Proposta pedagógicas, Planos de ação e outros similares).

- Muitas vezes (até duas atividades):
 - a) participação em eventos nas instituições e no município;
 - b) elaboração de documentos administrativos (memorandos, solicitações, informes, entre outros).

- Algumas vezes (até três atividades):

- a) organização de seminários, simpósios, jornadas e outros eventos de formação mais ampliados;
 - b) definição dos materiais da EI para compra;
 - c) acompanhamento de Programas do Governo Federal.
-
- Raramente (uma atividade):
 - participação em eventos políticos.

Mediante o confronto das frequências apresentadas no panorama que reunimos, conseguimos sistematizar o perfil das equipes que estivemos apresentando ao longo deste subtópico e percebemos que as demandas de trabalho se avolumam à medida que são detalhadas as atividades em que essas equipes estão envolvidas. Nesse apontamento, conseguimos compreender a circularidade com que a formação e a atuação das participantes se mobilizam.

Percebemos que o que mais parece investir tempo são os encontros com os pares em reuniões semanais da equipe, especialmente os atendimentos tanto a profissionais da educação como à comunidade. Essa atividade parece alavancar demandas outras diárias, como o registro desse atendimento, a elaboração de memorandos e solicitações, entre outras, que proporcionam cotidianos que exigem mais tempo para os encaminhamentos pertinentes.

Mesmo quando informam a frequência de uma atividade desenvolvida mensalmente pela equipe, ao indicarem a frequência da atuação, participação/desenvolvimento nessa mesma atividade, as participantes marcam a opção muitas vezes. Esse movimento muito nos diz, pois evidencia que há possivelmente investimento diário no desenvolvimento dessa atividade, mesmo que ela seja realizada mensalmente. Mais uma vez se confirma a sobrecarga, intensificação e precarização dessa atuação, que se constitui de diferentes modos e, mesmo que consigamos enxergar possíveis (in)gerências de tempo no que tange ao trabalho, ainda assim não é possível precisar as atividades que de fato são desenvolvidas, tamanha a complexidade que envolve o cotidiano de atuação das equipes gestoras de EI.

Apresentadas as nuances pessoal e profissional das participantes e as nuances das equipes gestoras de EI e também o perfil que nos propomos caracterizar nesta seção, avançando dialogicamente, buscamos, na seção seguinte, conhecer as concepções das integrantes dessas equipes a partir dos enunciados das participantes.

4.2 CONCEPÇÕES NO CAMPO DA EI: O QUE DIZEM AS INTEGRANTES DAS EQUIPES GESTORAS DE EI

Em nossa trajetória profissional, compomos distintos auditórios sociais. Nesse caminho, muitos são os processos dialógicos que envolvem negociações, desacordos e enfrentamentos, e nós nos constituímos docentes em meio ao conjunto de desafios que versa o campo da EI.

No percurso de nossa formação inicial, elaboramos conceitos balizadores para a atuação docente e investimos tempo de estudos em áreas com as quais de alguma forma nos identificamos. Assim, expandimos nossos conhecimentos, desenvolvemos trabalhos, atuamos e nos tornamos profissionais em permanente construção, inconclusos no inacabamento que nos impulsiona ao encontro com os *outros* nos diferentes processos formativos que vivenciamos. Esses outros se expressam muitas vezes nas contrapalavras, como nos desafios do trabalho docente, na dinâmica das instituições, nas potencialidades das crianças, nas pesquisas do campo que ampliam nossa cadeia dialógica do conhecimento.

Nesse movimento, reiteramos, em diálogo com estudos bakhtinianos, que nos constituímos na interação com os sujeitos que encontramos, compomos nossas singularidades e, em nossa processualidade, efetivamos escolhas e assimilamos as palavras alheias enquanto compartilhamos esses eventos formativos (BAKHTIN, 1993). Nesse enredo, somos carregada de vivências e inserida em um contexto social e histórico de intensa interlocução. Desse modo, para nossa atuação, consideramos o passado experienciado e projetamos no futuro vindouro a inconclusa possibilidade de ressignificar o já vivido.

Tenho na minha vida uma lembrança axiologicamente ativa não da parte do seu conteúdo presente, tomado isoladamente, mas da parte do seu sentido antedado e do objeto, isto é, da parte do que assimilou o surgimento dele

em mim, e assim torno a renovar o antedado de cada vivência minha, reúno todas as minhas vivências, reúno a mim todo não no passado, mas no futuro eternamente vindouro (BAKHTIN, 2011, p. 115).

Assim, reunimos nossas vivências trazendo muitos dizeres, que se renovam na perspectiva dialógica de compartilhamento de concepções do trabalho na EI. Aberta às possibilidades de construirmos perspectivas diversas quanto à organização do trabalho na primeira etapa da educação básica, prosseguimos com a análise, dialogando com as concepções do campo da EI expressas pelas integrantes das equipes gestoras que atuam nessa área. Reiteramos que já caracterizamos o perfil das participantes desta pesquisa, bem como o contexto histórico e social em que estão situadas, considerando nesse processo a polifonia das vozes, que nem sempre se harmonizam, mas se rivalizam, questionam, tensionam e problematizam as questões postas ao trabalho docente (BAKHTIN, 2009, 2011).

Em interlocução com os enunciados das participantes, evidenciamos as concepções de criança, de EI, de práticas pedagógicas, de trabalho da equipe de EI, de planejamento, de avaliação, de trabalho do professor, de formação dos profissionais, de gestão das instituições de EI, de oferta e expansão do atendimento. Consideramos que essas concepções balizam o campo da EI, compreendendo que em “[...] todos os domínios da vida e da criação ideológica, nossa fala contém em abundância palavras de outrem, transmitidas com todos os graus variáveis de precisão e imparcialidade” (BAKHTIN, 1993, p. 139). Assim nos impulsionamos a esse diálogo, considerando as relações imbricadas na composição das concepções que tensionam o trabalho desenvolvido pelas equipes gestoras de EI nas SEME.

Acompanhando as publicações no contexto da EI, constatamos que, ao longo dos anos, muitos documentos foram produzidos. Nesse percurso de debates e estudos, a primeira etapa da educação básica vem sendo consolidada na legislação e nas políticas públicas, afirmando então sua identidade. Justamente nessa trajetória, conquistamos o direito de todas as crianças de 0 a 5 anos de idade à educação.

Nesse movimento, com base em informações publicadas para atender as especificidades da EI, reconhecemos a significativa contribuição das DCNEI (BRASIL, 2009a), que vigoram e vêm sendo amplamente discutidas e

implementadas em nosso País. Instituída pela Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, com caráter mandatário, as DCNEI (BRASIL, 2009a) apresentam nuances importantes para a elaboração das concepções do campo da EI, como, por exemplo, a concepção de criança, conforme dispõe o art. 4.º:

[...]

[...] é o 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, 2009a, p. 1).

No art. 5.º da mesma resolução, a concepção de EI é assim declarada:

[...]

[...] primeira etapa da educação básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a cinco anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009a, p. 1).

Mobilizada, então, pelas indicações do campo da EI e pelos enunciados das participantes da pesquisa, elencamos essas e outras concepções importantes balizadoras para o desenvolvimento do trabalho nessa área, as quais, conforme as DCNEI (BRASIL, 2009a), estão reiterando a concepção de criança e de EI. Nesse movimento, percebemos que essas concepções compõem as integrantes das equipes gestoras de EI e sinalizam questões que embasam e fazem reverberar o trabalho³⁸ que desenvolvem.

Numa visão geral das respostas referentes às concepções elencadas, identificamos três situações diferentes, pois quatro participantes não fazem especificamente menção a elas nas questões respondidas. Assim, uma (2,08%) informa que as está elaborando, três (6,25%) dizem que não podem responder no momento e 41 (85,41%) expõem as suas concepções de criança e EI.

Ao entrelaçar os muitos fios dialógicos produzidos com esses dados, com Bakhtin (2009, p. 111) assinalamos que “seja qual for a sua forma, [a enunciação] contém

³⁸ No próximo eixo de análise, trataremos com maior detalhamento a questão do trabalho da equipe gestora.

sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa”.

Nesse sentido, com intenção não de esgotar as análises, mas de expandir o diálogo, constatamos que as representações enunciativas, aparentemente silenciadas e embaçadas nas indicações das participantes, reiteram que o campo da EI está em constante construção, como tem sido identificado nas pesquisas realizadas pelo campo acadêmico (KRAMER, 2001; KRAMER et al., 2005; KRAMER; NUNES, 2007; CAMPOS, 2012; CÔCO, 2012; FERNANDES; GIMENNES; CAMPOS, 2013, VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, entre outros).

As enunciações “*No momento, não tenho como responder a essa questão.*” (P28), “*Não tenho como responder agora.*” (P32) e “*Estamos em elaboração.*” (P43) apresentam-nos um processo em que as participantes estão elaborando suas concepções. Assim, evidenciam um movimento formativo interessante e vigorante vivenciado pelas integrantes das equipes gestoras, pois as participantes compõem essas equipes, formando-se na processualidade do trabalho, e, nessa dinâmica ativa, elaboram suas indagações. Os enunciados indicam um modo de nos dizerem que “não podem responder” acerca da concepção com uma demarcação enunciativa temporal, pois não podem responder sobre a concepção de criança e EI “nesse momento”.

Numa compreensão social e ativa, constatamos nas palavras enunciadas o inacabamento da concepção que vem sendo estruturada e, ainda, certa fragilidade no que se refere ao direcionamento das ações na Rede Municipal de Ensino. Nesse ajuntamento, é possível compreender, com ancoragem bakhtiniana:

É portanto claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriam caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 2009, p. 42).

Nessas diferentes vozes sociais entrelaçadas, dialogamos com as concepções enunciadas pelas 41 (85,42%) participantes ao expressarem os conceitos que

orientam as ações de acompanhamento e direcionamento do trabalho pedagógico na EI.

4.2.1 Concepção de criança e EI e de práticas pedagógicas a serem realizadas com as crianças

Das 41 participantes que informam suas concepções sobre criança, 35 (72,92%) enunciam que ela é “*sujeito de direito e produtora de cultura*” (P2), “*uma pessoa em permanente desenvolvimento, sujeito de direito e produtora de cultura [...]*” (P19), “*sujeito social, histórico e de direitos*” (P21). Nesses enunciados, identificamos que as participantes, além de estarem em sintonia e concordância com o campo acadêmico, grupos de pesquisa e movimentos sociais, ainda reiteram o que dizem. A linguagem que empregam configura uma grande cadeia dialógica, pois as concepções emitidas reconhecem a criança como sujeito histórico, cultural e de direito à educação.

A concepção de criança como sujeito de direitos também foi registrada na pesquisa realizada por Kramer (2001). Como podemos perceber, ao longo dos anos essa voz que concebe a criança como sujeito de direito vem-se fortalecendo e repercute no campo da EI.

Outras seis participantes (12,50%) visibilizam, com intensidade bem semelhante, as concepções de criança e EI balizadas nas DCNEI (BRASIL, 2009a). O enunciado que segue reúne as semelhanças às quais nos referimos:

Criança – sujeito de direitos, competente, capaz, centro do planejamento curricular, e EI – primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança; é oferecido em creches e pré-escolar e nesses espaços se cuida e educa crianças [...]. (P37)

Foi possível perceber também, que, além de se inserirem no campo dialógico legal, acadêmico e dos movimentos sociais, as participantes têm seu auditório social e nele redizem as concepções de criança e EI que escutam.

A concepção de criança e EI que tenho estão de acordo com as DCNEI, mas consegui aprender mais nos encontros formativos do Pró-Infância, PNAIC e Educação Integral que frequentei em 2013 e 2014 na UFES. Esses encontros foram muito bons, porque eu aprendia e repassava para os meus professores na formação continuada mensal do município. (P53)

Assim, os dados nos indicam que muitas das ressonâncias conceituais advindas do campo de EI são também de eventos formativos de que as equipes gestoras participaram e que aconteceram em diferentes momentos, objetivando a informação e a atualização nesse campo. Esses eventos foram repercutindo nas interações entre as integrantes das equipes, promovendo conhecimentos e possibilitando a formulação dessas concepções que elas agora compartilham em seus redizeres.

Das 41 (85,42%) participantes, 20 (41,67%) evidenciam em seus enunciados que concebem como práticas pedagógicas voltadas a crianças da EI as interações e brincadeiras, considerando-as como balizadoras dessas práticas. Esse indicativo nos informa que as participantes estão acompanhando a atualização do campo da EI, pois elas entendem que as práticas pedagógicas compõem a proposta curricular e apresentam os eixos interações e brincadeiras como centrais para a garantia de experiências educacionais com as crianças, conforme prevê o art. 9.º das DCNEI (BRASIL, 2009a).

Minhas concepções estão de acordo com as DCNEI. São as interações e brincadeiras. Mas tem muito professor que, mesmo a gente falando das DCNEI, dizem que gostam mais dos RCNEI, falam que lá diz o que tem pra fazer, e as DCNEI não. Eu tento que estudar, mas é muita coisa para fazer, não dá tempo de ler na SME, e quando a gente lê, alguém sempre fala que a gente só fica lendo... é muito difícil! (P10)

Estão em consonância com as DCNEI, mas é difícil. Estou aprendendo sozinha, estudando todas essas leis, que mudam toda hora. Estou me informando mais e até fui visitar o município [nome do município] para conhecer esse funcionamento na prática da interação e da brincadeira. Foi a professora que é doutora [nome] lá da UFES que deu essa ideia quando esteve aqui no município. Aí eu fui, eu gostei muito porque a própria estrutura da escola ajuda para que tudo aconteça, mas não é fácil não. Para o professor fazer acontecer tudo isso é complicado, e não é fácil pra gente orientar como que faz também não. (P53)

Sobressai nesses dizeres a palavra difícil, evidenciando os muitos desafios que acompanham o movimento de implementação das DCNEI (BRASIL, 2009a) em seus municípios. Indicamos alguns dos desafios enfrentados pelas equipes, considerando o que enunciam a esse respeito:

- necessidade de uma formação específica para a atuação na equipe gestora municipal com vistas à consolidação das DCNEI;
- pouco tempo de investimento para formação continuada em serviço das integrantes da equipe gestora de EI;

- sobrecarga de atividades e dificuldades para se dedicar somente às demandas da EI;
- distanciamento da Universidade e dificuldades para acompanhar a processualidade e o dinamismo constantes que resultam da atualização legal do campo da EI;
- necessidade de aproximação com outros sujeitos que atuam na mesma função em realidades (municípios) semelhantes e diversas.

Reiteramos também, sobre os enunciados, que o movimento de formação ocorre em meio à processualidade do trabalho na qual se reconhecem as interações e brincadeiras como importantes nas concepções das práticas pedagógicas com as crianças. Esse reconhecimento se constitui num significativo desafio tanto para as integrantes das equipes gestoras, no ato de orientar os professores sobre essas práticas, como para os professores, no de compreender e implementar suas práticas nessa perspectiva.

As outras 21 participantes (43,75%), no que concerne à concepção de práticas pedagógicas voltadas às crianças da EI, expõem que tais práticas

- são coletivamente elaboradas em formações e oficinas;
- são construídas com base na afetividade e no prazer;
- são elaboradas a partir de sequências didáticas;
- estão centradas na qualidade da oferta educacional;
- estão baseadas no sistema apostilado que o município adotou;
- têm suas concepções previstas nas propostas pedagógicas do município.

As participantes evidenciam, em seus enunciados, certa superficialidade no trato de suas concepções, pois não identificam as minúcias desse conjunto, não sendo possível perceber indicativos dos dois eixos centrais – interações e brincadeiras – (BRASIL, 2009a) perpassando tais concepções. Neste quadro, cabe destacar que o instrumento também não está voltado a especificidade dessa questão, visando a um panorama ampliado do trabalho das equipes gestoras de EI.

4.2.2 Concepção de trabalho da equipe gestora de EI e de planejamento e avaliação

Concernentemente às 41 (85,42%) respondentes no que se refere à concepção de trabalho da equipe de EI, observamos, na maioria dos enunciados, uma preocupação das integrantes das equipes gestoras com a aprendizagem das crianças, e compartilhamos que as intensidades e formas de incluir a criança nesse diálogo são diferentes, como será possível notar no decorrer do texto. Ao materializar o referencial teórico bakhtiniano em nossa análise, consideramos que “os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros, encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN, 2009, p. 111). Nas diferentes formas como são apresentadas as enunciações, observamos alguns movimentos singulares acerca da concepção de trabalho da equipe de EI e, certas da inconclusividade destas análises para o momento, optamos por situar dois movimentos.

O primeiro movimento abrange 23 participantes (47,92%). Seus enunciados evidenciam concepções centralizadas na construção conjunta, no trabalho realizado com responsabilidade, no zelo da equipe, na fiscalização da documentação das instituições de EI e na qualidade de oferta. As crianças perpassam todos esses enunciados, o que evidencia que o trabalho da equipe se volta para a qualificação do atendimento que a elas é dado. Na polifonia das vozes que explicitam as concepções de trabalho das equipes, percebemos menor intensidade no que diz respeito às relações que constituem esse trabalho: uma das participantes, por exemplo, diz que *“a equipe tem uma visão de trabalho para o ensino da EI como primeira etapa preparatória para o EF”* (P49); outra relaciona a concepção de trabalho à *“equipe unida, avaliando as atividades propostas pelas escolas, os relatos de experiências, as documentações, registros, diários e fiscalizando tudo, para qualidade do ensino aplicado à criança”* (P24); outra, ainda, chama a atenção *“para a necessidade de que a equipe compreenda sua função, suas tarefas e participação na vida escolar, do ensino, social... do aluno, assim propondo um comprometimento e responsabilidade de toda equipe”* (P42); uma quarta alerta: *“A equipe precisa ter seriedade no trabalho, no diálogo e um conhecimento seguro da EI. A equipe com qualidade em seu trabalho oferece um trabalho qualificado aos profissionais, que se*

reflete na qualidade do ensino oferecido às crianças.” (P30). Uma das participantes ainda enfatiza:

Acredito que deveria ter mais membros na equipe da EI, para melhorar o acompanhamento dos ensinamentos dos alunos e das práticas dos professores. Sou sozinha na EI e ainda tenho que dar conta de umas turmas de professoras do EF do PNAIC. Um dia é pouco pra fazer o que tenho que fazer e vou fazendo, fazendo até a administração mandar mais alguém.
(P16)

Assim, identificamos como primeiro movimento o fato de as participantes considerarem que o trabalho da equipe gestora de EI está centralizado no ensino das crianças.

Cabe problematizar que os enunciados das participantes apresentam concepções de trabalho da equipe atreladas à escolarização na EI. Referente a essa questão, frisamos que as DCNEI (BRASIL, 2009a) mencionam que não se deve antecipar conteúdos trabalhados no EF, mas garantir nessa transição a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias. Buscando compreender o que se pretende com escolarização na EI, ressaltamos que 21 das respondentes (43,75%) não frequentaram a EI. Desse modo, concordamos com Côco (2013), quando afirma:

[...] nós, que não frequentamos a EI, transportamos uma memória da estrutura da escola para o trabalho com as crianças pequenas. Uma compreensão fortalecida pelos processos de formação inicial, geralmente, mais voltado ao trabalho no ensino fundamental. Assim, novas exigências se apresentam ao processo de formação inicial, de envolver as demandas da EI. Também ganham relevo as possibilidades de a formação continuada abarcar, na concretude dos cenários educativos da EI, seus dilemas, desafios e iniciativas de ação (CÔCO, 2013, p. 193).

Outros desafios ainda são postos, pois identificamos que outro fator, que muito contribui para a permanência dessa concepção escolarizante, está implicado na sobrecarga de atividades vivenciada pelas equipes gestoras, conforme foi tratado no eixo anterior. O acúmulo de atividades que, ao longo desta pesquisa, tem sido visibilizado nos enunciados das participantes desfoca as crianças como centro do planejamento curricular, sujeitos históricos e de direitos, produtoras de cultura, com direito a uma educação específica para elas, que respeite a integralidade delas (BRASIL, 2009a). Nesse contexto, compreendemos que os enunciados das participantes apresentam um foco ampliado que impacta diretamente a concepção do trabalho.

A respeito do segundo movimento, que envolve 18 participantes (37,50%), evidenciamos nos enunciados que seguem a realização de um trabalho, cuja centralidade é a criança. Percebemos empenho na participação social, numa escuta atenta dos sujeitos que compõem essa coletividade, e um trabalho com base nos princípios da gestão democrática:

O trabalho da equipe de EI da SEMED tem por base os diálogos permanentes com as instituições, a busca constante por atender às demandas apresentadas pela realidade escolar e o alcance das metas estabelecidas a cada ano, visando a aprendizagem das crianças. (P8)

[...] gestão democrática, parceria (secretaria e escola), atendimento à legislação vigente com foco na aprendizagem das crianças, parceria com as demais equipes da SME e parceria na equipe EI [nomenclatura da equipe acompanhada de nome do município]. (P18)

Acredito que a equipe precisa estar articulada em relação às concepções de Educação Infantil, estudando os documentos que norteiam o trabalho com crianças desta faixa etária e discutindo possibilidades de avanço e acompanhamento das práticas realizadas pelos profissionais que atuam neste segmento no município. (P22)

Procuramos desenvolver e auxiliar os educadores nos seus projetos pedagógicos, coletivamente, trocando ideia junto... a gente vai proporcionando uma valiosa oportunidade para o educador pensar como e em que direção atuar junto às crianças a partir de determinados parâmetros e como articular o processo ensino-aprendizagem na EI. (P31)

Na continuidade da interlocução com os enunciados, identificamos como segundo movimento o fato de, ao registrar suas concepções de trabalho da equipe de EI, as participantes considerarem que

- o trabalho que desenvolvem na equipe de EI está em interlocução com o aquele que implementam nas instituições de EI;
- o trabalho da equipe gestora de EI está situado no diálogo, na escuta coletiva de diferentes sujeitos, com centralidade na educação das crianças.

A concepção de trabalho da equipe de EI evidenciada se aproxima com maior intensidade das concepções de criança e EI indicadas nas DCNEI (BRASIL, 2009a) e se associa com as perspectivas do campo da EI. Ressaltamos a disposição das participantes em se disporem a escutar atentamente os profissionais e buscarem construir uma educação na perspectiva do trabalho coletivo, primando pelas estratégias da gestão democrática. Nesse sentido, destacamos a importância do PNE, especialmente em relação à estratégia 19.6, que destaca o estímulo, a

participação e a consulta aos profissionais e à comunidade para o desenvolvimento do trabalho e a tomada de decisões nas instituições de educação (BRASIL, 2014).

Atinente à concepção de planejamento e avaliação, observamos que, diferente do movimento referente às concepções que reunimos a partir dos enunciados das 41 participantes (85,42%) até o momento, as vozes desta composição, especialmente, indicam primeiro a metodologia e a avaliação para então se referir às concepções. Em uma mobilização axiológica, no exercício empático de compreensão, em especial no esforço de responder aos objetivos desta pesquisa, após incessante busca, reunimos nossa análise na dialogia e nos indícios dos enunciados que sinalizaram de maneira diversa a concepção de planejamento e avaliação. Nesse movimento, dialogamos com os sentidos desses dois termos, considerando o que as participantes apontam em seus enunciados.

As instituições de EI recebem destaque por parte de 34 participantes (70,83%), ao abordarem o planejamento e a avaliação. Nesse momento, centralizadas nas instituições, elas mencionam as dinâmicas do planejamento e da avaliação, evidenciando que sua atuação está intrinsecamente articulada às instituições. Nessa ocorrência, ressaltamos o compromisso da equipe gestora de EI com o trabalho que desenvolve, pois sua atenção está voltada com intensidade para as instituições de EI. O compromisso que se apresenta fortemente nesta pesquisa é também identificado na pesquisa realizada por Campos (2012), na qual as equipes são compostas por pessoas comprometidas com a EI, com caráter militante, que buscam uma legitimidade para o reconhecimento da primeira etapa da educação básica (CAMPOS, 2012).

Na busca por concepções, percebemos que as integrantes das equipes gestoras de EI vivenciam o planejamento e a avaliação e, na simultaneidade de seu trabalho, efetivam suas ações com base nas DCNEI (BRASIL, 2009a), focalizadas na processualidade e na coletividade. Assim, uma das participantes afirma que *“as instituições de educação infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”* (P9). Nos enunciados que seguem, é relevante o detalhamento do planejamento e da avaliação nas instituições de EI:

O pedagogo realiza o planejamento uma vez por semana, à noite, e tem duração de 5 horas, que é um terço que lei indica, e reúnem-se todos os professores na Unidade de Ensino. A avaliação são processos contínuos através da observação crítica e criativa das atividades, utilizando de múltiplos registros e documentação específica (relatórios, individuais semestrais), que permitam às famílias conhecerem os trabalhos desenvolvidos pelas Unidades de Ensino junto às crianças, bem como seu processo de desenvolvimento. (P18)

O planejamento é essencial para a dinâmica do trabalho educativo e atualmente todas as professoras da EI têm 1 hora diária de planejamento assegurada em sua carga horária de trabalho. A avaliação é pensada como processo e como parte integrante tanto do ensino quanto da aprendizagem. (P19)

O planejamento é realizado durante os trimestres com o apoio do pedagogo e demais profissionais da escola, priorizando a realidade dos educandos. A avaliação ocorre diariamente, através das observações, é processual e contínua. (P25)

Observação e registro, planejamento de acordo com as necessidades de aprendizagem da turma, modalidades organizativas da prática pedagógica e a avaliação é processual. Os professores elaboram um relatório descritivo do aluno; é uma forma do professor se autoavaliar e avaliar o seu trabalho. (P37)

Respondendo de maneira diferente, outras duas participantes (4,17%) afirmam que estão estudando as concepções para inclusão na proposta pedagógica municipal. Dizem também que não podem posicionar-se a respeito por não terem tomado decisões sobre o assunto coletivamente. Esses enunciados evidenciam uma predisposição à escuta das vozes dos profissionais da educação e uma busca, na coletividade, de elaboração de um documento específico para a EI, considerando a realidade do município, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a) e nas DCNEI (BRASIL, 2009a). Nesse caso, uma delas informa: *“As concepções de planejamento e avaliação estão sendo estudadas coletivamente no município, mas como estamos elaborando a PCM, não posso compartilhar porque ainda não decidimos com todos.” (P16)*

Ressaltamos a importância dessa construção formalizada e consensuada ou, pelo menos, discutida com os envolvidos sobre as concepções que sustentam os encaminhamentos das práticas, relativas aqui ao planejamento e à avaliação. Enfatizamos também que as concepções não dependem de ser escritas ou formalizadas para se constituírem. Elas se fazem presentes e embasam as práticas de planejamento e avaliação ainda que não constem em documentos oficiais.

Na continuidade, as outras cinco participantes (10,42%) efetivam sua centralidade no trabalho que desenvolvem na equipe gestora de EI informando que suas concepções de planejamento e avaliação se baseiam nas DCNEI (BRASIL, 2009a). Nas minúcias dos enunciados, destacamos que o trabalho com foco na dinâmica da equipe indica a necessidade de um plano, uma agenda elaborada, sistematizada, para que possam então dialogar com as instituições e os profissionais, a fim de assim intervir no campo da EI. O planejamento e a avaliação são indicados como possibilidades de enxergar as fragilidades para investir em formação ou orientações processuais. Percebemos que há um movimento de preocupação com a instituição de EI, visto que é lá o lócus da oferta de EI. De acordo com as declarações, o trabalho se constitui no coletivo, em interlocução com as instituições de EI, focalizando o

[...] planejamento diário e a avaliação permanente do trabalho da equipe, com foco no atendimento das instituições de EI" (P6), com o propósito de "garantir o planejamento e acompanhamento dos profissionais da educação através dos registros e intervenções necessárias ao aperfeiçoamento, partindo do planejamento do setor de EI da SEME. (P17)

Evidenciando mais uma vez o trabalho desenvolvido com a EI e também com o EF, uma participante detalha:

O planejamento do setor é permanente e ele consegue definir nossa rota e nosso objetivo. Às vezes ele muda muito porque estamos envolvidos com muitas atividades do EF também, mas sempre ao pensar e depois ir "na" realidade das escolas. Avaliamos e re-planejamos conforme as necessidades das ações. A avaliação que realizamos aqui no setor de EI da SEME e que também orientamos nas escolas de EI é fundamentada na avaliação de base reflexiva, contínua e coletiva. A rotina de funcionamento diário das escolas de EI: Matutino: 7h às 11h com aluno, e o professor fica das 7h às 12h, cumprindo 4 horas com o aluno e 1 hora de planejamento diário, após o turno, totalizando 5h diárias = 25h semanais. Vespertino: 12h40min às 16h40min com o aluno, e o professor fica das 12h40min às 17h40min, cumprindo 4 horas com o aluno e 1 hora de planejamento diário após o turno, totalizando 5h diárias = 25h semanais. O planejamento permanece nas escolas, acontece todos os dias acompanhado pelo pedagogo e, sempre que possível, pelo diretor. Os projetos são decididos e avaliados pela equipe escolar. (P29)

Com esses dados assinalamos o movimento de trabalho das equipes que, ainda que revele fragilidades, assinalam buscam e especialmente sugerem necessidades de investimentos para o seu fortalecimento na busca por implementar as premissas contidas nas DCNEI (BRASIL, 2009a).

4.2.3 Concepção de trabalho do professor e de formação dos profissionais

Nos enunciados de 41 participantes (85,42%), a concepção de trabalho do professor regente é apresentada de várias formas. Considerando o que é indicado nas DCNEI, pontuamos que a atuação do professor deve abranger práticas que busquem articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do nosso patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico (BRASIL, 2009a).

Ao analisar a concepção de trabalho do professor emitida pelas participantes da pesquisa, identificamos, nos enunciados de 23 (47,92%) delas, que as relações compartilhadas, promovidas e facilitadas pelo professor se dão em cooperação com as crianças, com outros professores, com a instituição de EI, com a família e com a comunidade. Ainda a respeito dessa concepção, as participantes destacam os conceitos de professor reflexivo, observador, pesquisador, mediador, com capacidade de reflexão sobre a prática, ativo e experiente, coletivo, dinâmico, cooperativo, entre outras características. Importante assinalar que nessa concepção está também envolvido o olhar integral para as crianças, no momento de atuação do professor, evidenciando a preocupação com as especificidades de seus alunos. Entre os enunciados que visibilizam essa perspectiva, compartilhamos a afirmação de uma participante, para quem

[...] o professor precisa ser um observador de suas crianças, considerando as especificidades de cada uma, além de primar por um planejamento que atenda às suas necessidades” (P22). Nessa direção, outra participante afirma: “Tenho defendido que levem em conta a criança, sua cultura e história, as brincadeiras e interações (BRASIL, 2010) (P27).

Uma terceira concebe o “[...] *professor como mediador das aprendizagens das crianças, respeitando seus interesses. O município tem como concepção de educação a perspectiva sócio-histórica*” (P18). Nesse conjunto de concepções, destacamos:

O professor tem que ser reflexivo, observador, coletivo... é um profissional que não mais trabalha isoladamente no ambiente escolar. Suas experiências devem ser compartilhadas com as crianças, os outros profissionais, as famílias e toda comunidade. Ele atua em detrimento das crianças, proporcionando um ambiente integrado para a aprendizagem, compartilhando sua atuação com as crianças. (P19)

Oito participantes (16,67%) concebem o trabalho do professor como um processo em contínua elaboração, que mobiliza os momentos de formação, cujo objetivo é qualificar as práticas pedagógicas implementadas com as crianças. Também destacam que essa ação formativa é uma maneira de valorizar o trabalho que o professor desenvolve. Ainda, cinco participantes (10,42%) apresentam uma concepção de trabalho do professor intrinsecamente voltado para a escolarização das crianças, evidenciando, inclusive, que a primeira etapa constitui o momento de preparação para o ensino fundamental e focalizando a alfabetização das crianças já na EI.

No que diz respeito ao processo de escolarização, recorrente no campo da EI, sentimos a emergente necessidade de compreender como as equipes gestoras realizam o acompanhamento da continuidade educacional das crianças que vivenciam a transição para o ensino fundamental. Assim, visibilizaremos nas arenas de debate não apenas as práticas de alfabetização, mas também as do planejamento necessário para o acompanhamento e a discussão de práticas que possam dialogar com as crianças de modo integral, no intuito de superar os desafios desse contexto alfabetizador que consideram o domínio da escrita e da leitura como requisito para ingresso no ensino fundamental. Cabe ainda lembrar que nossas crianças têm o direito de aprender segundo seus tempos singulares, sendo importante então problematizar: Quais são os processos vivenciados para essa apropriação e de que maneira as crianças estão sendo respeitadas como sujeitos de direito social e produtoras de cultura? Para fechar essa questão, cinco participantes (10,42%) afirmam: *“Não temos uma concepção única. A partir dessa pergunta, vamos buscar o conhecimento para chegarmos no município em um consenso sobre essa concepção.”* (P29).

Precisamos avançar nessa concepção e clarear mais essa questão. Essa questão é provocativa porque não conseguimos ter uma concepção fechada para apresentar. O município é amplo e cada professor tem seu modo de agir. Vamos pensar mais, porque nem eu mesma consigo pensar na minha concepção, sem pensar na do município; é tudo junto porque, se eu estou no município, é porque eu tenho a concepção do município; é tudo muito junto. Precisamos estudar mais sobre essa concepção. (P38)

Os enunciados evidenciam que as participantes estão estudando em seus municípios para elaborar sua concepção de professor. Evidenciam também que começaram a direcionar suas reflexões a esse respeito a partir das indagações do

questionário a elas proposto. Desse modo, diante dos sentidos advindos das participantes, demarcamos que a pesquisa realizada se constituiu como um movimento formativo e de reflexão para as integrantes da equipe gestora, pois, mobilizadas pelas indagações, de forma responsiva, elas buscaram no outro um excedente de visão sobre o campo de seu trabalho e, nesse processo, sentiram a necessidade de investir em estudos, acreditando que, com essa ação, conseguirão elaborar uma concepção de trabalho do professor que fundamente as decisões e as práticas de trabalho com a EI de seu município.

No que se refere ao diálogo com a concepção de formação dos profissionais, encontramos um auditório diverso, movimentado, em construção, com indicações importantes que nos possibilitam compreender que a formação desses profissionais precisa ser pensada em suas singularidades, atendendo à diversidade dos municípios.

Identificar essa mobilização constitui um avanço significativo, pois evidencia o movimento das equipes gestoras de EI empenhadas em desenvolver, implementar, elaborar, garantir a formação dos profissionais com intenções voltadas para a própria realidade. Esse mover promove uma grande e potente cadeia dialógica e impulsiona a discussão das concepções presentes no campo da formação, auxiliando-nos a compreender o papel ativo das participantes envolvidas nessa produção social.

Imersa nos enunciados, observamos que 17 participantes (35,42%) concebem a formação dos profissionais como os encontros de capacitação, qualificação, atualização, reciclagem, estudo, reflexão sobre a prática, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a experiência. Observamos também que, para algumas, a formação dos profissionais se constitui pelo acúmulo de conhecimentos, concepção que não destaca a participação da criança. Nesse sentido, uma afirma: *“A minha concepção de formação dos profissionais é a realização da formação continuada para a capacitação e atualização dos profissionais da área.”* (P6). Essa afirmativa se aproxima da emitida por outra participante: *“É a formação contínua, porque estamos sempre necessitando nos reciclar, mas para isso é preciso maior apoio e autonomia das equipes de EI. É preciso conhecer a rede para melhor atuar.”* (P14).

Concebendo a formação dos profissionais na interlocução com as crianças, uma participante assinala que “[...] é o estudo e discussão de temas voltados para o atendimento de crianças desta faixa etária... nos encontramos primando pela troca de experiências... além da ampliação da visão do professor em relação às possibilidades de mudanças” (P22). Ainda que recorra à denominação “aluno”, essa mesma participante também focaliza a formação dos profissionais para além da visão restrita de acúmulo de conhecimentos, pois propõe que “[...] a formação seja executada na prática e que atenda ao aluno, qualificando o profissional e o ensino” (P36). Nesse enunciado, observamos uma tentativa de foco no “aluno”, na perspectiva ainda de capacitação sob responsabilidade do município:

Somente pela reflexão do educador sobre a escola, sobre o que os alunos precisam aprender e sobre como aprimorar constantemente sua prática é possível garantir o aperfeiçoamento e a conscientização a respeito da importância de seu trabalho. Por isso procuramos sempre capacitar os nossos profissionais de maneira dinâmica e dentro de sua realidade. (P31)

Outras participantes destacam a ação do município, expondo que “a formação deve ser e é oferecida pelo município numa perspectiva de reflexão da própria prática, à luz das propostas metodológicas mais adequadas” (P23). Também informam:

O município tem investido na formação dos profissionais a fim de oportunizá-los a compartilhar seus conhecimentos, bem como apreender conceitos novos. Penso que seja sempre necessário esse momento de formação, pois só assim os mesmos terão oportunidade de repensar sua prática, solidificando a mesma através das discussões em grupo. (P44)

Um grupo de quatro participantes (8,33%) concebe formação dos profissionais como um investimento que se dá em um movimento contínuo e processual; duas (2,08%), como um direito; cinco (10,42%) consideram que a formação profissional é um desafio e que precisa ser implementada em seus municípios. Nos enunciados dessas participantes, não identificamos uma concepção de formação dos profissionais, pois, segundo elas, encontram dificuldades econômicas e ausência de apoio da gestão municipal para desenvolver essa modalidade de formação. Por sua vez, cinco (10,42%) expressam três movimentos distintos no que tange à formação profissional antes de enunciar sua concepção a esse respeito:

- encontros para trocas de experiências entre todos os profissionais com encaminhamentos coletivos sobre os desafios compartilhados;
- encontros para trocas de experiências focadas nas especificidades da criança e do professor da EI, com o registro de todos os direcionamentos coletivos;

- encontros temáticos coletivos de todos os profissionais em todas as funções e encontros não temáticos, para atender as especificidades de cada etapa e função, possibilitando que o grupo elenque questões a partir de sua realidade, discuta os desafios de sua prática e avance no trabalho coletivo.

Os três movimentos exprimem uma concepção de formação profissional que, além de incentivar o conhecimento, possibilita, a partir do encontro entre pares, não somente a discussão dos desafios, mas também o encaminhamento coletivo que visa à superação da realidade que os desafia no instante de viver a prática pedagógica.

Em meio à polifonia das vozes, percebemos que as equipes, de diferentes maneiras, têm sido protagonistas nesse processo de formação profissional; têm possibilitado, a partir dos encontros, um movimento do pensamento em relação a si e aos outros, num sentido responsável, cada uma considerando seu contexto social e histórico. Ainda que tenhamos identificado um grupo de equipes em negociações para iniciar o processo formativo dos profissionais, esse contexto evidencia que estão em movimento dialógico acerca dessa formação, sendo possível dizer que as concepções estão sendo constituídas nesse processo.

4.2.4 Concepção de gestão das instituições de EI e oferta e expansão de vagas

Na escuta atenta dos enunciados sobre a concepção de gestão das instituições de EI, observamos que as 41 participantes (85,42%) entrelaçam fios dialógicos em seus dizeres, concernentes a uma concepção que leva em conta os princípios da gestão democrática, demonstrando conhecimento dessa prerrogativa na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a) e nas DCNEI (BRASIL, 2009a). No detalhamento dessa concepção, identificamos que os incentivos à participação, à colaboração, à articulação e a uma gestão com participação social são qualidades elencadas como princípios da gestão democrática nas instituições de EI. Elas afirmam que *“a gestão nas instituições de EI está cada vez mais democrática, contando com a participação de toda a comunidade escolar e local”* (P19). Por isso a gestão, nas instituições de EI, precisa pautar-se “nos

princípios da gestão democrática, ou seja, deve ser *“uma gestão participativa, comprometida e responsável”* (P22).

Além de explanarem sobre a concepção de gestão democrática, cinco participantes (10,42%) enfatizam a importância da formação para o exercício da função de gestor das instituições e justificam que muitas vezes o profissional que está nesse exercício não tem conhecimento da burocracia nem mesmo da dimensão pedagógica para dinamizar a função que desempenha na instituição. Enfatizam ainda que uma formação continuada específica para esses sujeitos é fundamental para solucionar esses dilemas.

Do total de participantes, 41 (85,42%) fazem menção a algumas características importantes relativas ao profissional que exerce a gestão. Assim, consideram que, para ser um bom gestor, é preciso

- ter liderança;
- ter desenvoltura para dialogar com os profissionais e comunidade;
- mobilizar o trabalho em equipe para manter a união do grupo na instituição;
- zelar pelo compromisso com o trabalho, tendo o aluno como foco do plano de ação;
- ser ético;
- ter interesse na própria formação e também na do grupo.

Nessa problematização, ao considerarmos a gestão municipal e o movimento enunciativo das participantes, ainda que tenhamos fios dialógicos que indiquem negociações na esteira da gestão democrática, observamos que uma delas (2,08%) visibiliza a gestão institucional por eleição, considerando ser esse processo uma conquista na implementação da gestão democrática em seu município. Esse dado muito nos comunica, pois indica um campo em disputa, que precisa avançar nessa dialogia, uma vez que a gestão democrática não se pode resumir a apenas uma dimensão formativa normativa, que se expressa pelo direito ao voto (MARQUES, 2014). Nesse âmbito, é preciso considerar:

O novo princípio da gestão democrática requer um processo instituinte de uma nova cultura de gestão escolar. Gestão que não se confunde mais com o gestor, com a centralização nas mãos do diretor, mas que passa a ser

vista como um projeto coletivo, que institui uma organização colegiada (BRASIL, 2004, p. 54).

Nessa arena, é preciso levar em conta os fios que estão sendo tecidos ao se pontuar a gestão democrática, pois visibilizar a eleição como conquista da gestão democrática pode indicar tanto uma mesa de debate aberta a essa e a outras questões, como outra maneira de manobrar a participação social, visibilizando a função do gestor e invisibilizando outras questões complexas da educação, mas que também precisam ser incluídas na arena da participação social. Desse modo, além de participar do momento do voto, é preciso pautar a participação democrática ainda na constituição da regulamentação legal municipal, para que, após o compartilhamento de excedentes diversos, o processo de fato se efetive na prerrogativa da gestão democrática. Nesse sentido, concordamos com o argumento de que a gestão democrática na educação “[...] requer mais do que simples mudanças, mais estruturas organizacionais; requer mudanças de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e de uma gestão diferente da que hoje temos vivenciado” (BRASIL, 2004, p. 54).

Ao abordarmos a concepção de oferta e expansão de vagas na EI, encontramos consonância nos enunciados quanto ao direito da criança a sua matrícula garantida. As participantes destacam que o Poder Público precisa prever esse atendimento e enfatizam que, além de pensar em oferta e expansão, deve elaborar um planejamento e definir a qualidade, tomando como referência os parâmetros nacionais de qualidade para a EI (BRASIL, 2006a), ao balizar tais ações.

É recorrente entre as participantes que os municípios vivenciam um momento intenso de planejamento de toda a Rede. Em muitos enunciados, elas atribuem a responsabilidade de oferta e expansão do ensino somente ao Poder Público. Buscamos então compreender o que seria “o Poder Público” para as participantes, uma vez que a situação é recorrente nos enunciados e aponta, nessa análise, certo distanciamento da equipe gestora de EI na ação de planejamento da oferta em relação à demanda. Assim, aproximamo-nos dos enunciados em um movimento dialógico no intuito de observar os detalhes dessa e de outras questões já discursadas.

Demarcamos que, diante dos desafios que envolvem a oferta e a expansão do ensino, são muitos os questionamentos que nos sobrevêm. Nesse contexto, constatamos que as participantes, ao se referirem ao “Poder Público”, expressam que fazem o que podem diante da realidade em que vivem; reconhecem que isso não é suficiente, mas é o que conseguem fazer, e atribuem o não atendimento ao Poder Público, que não dá conta, desvinculando o município dessa responsabilidade, como se esperassem uma solução de um órgão público maior.

Evidenciam que não participam desse planejamento pontual, não por não desejarem, mas por considerarem, diante das inúmeras demandas, que essa é mais uma ação que se acumula. No movimento cotidiano de trabalho, atendem e tratam a oferta e a expansão do ensino não como um planejamento que precisa ser reestruturado a cada novo nascimento de uma criança, por exemplo, mas como uma situação de emergência, para “*apagar incêndios*”, como diz uma delas. Atuam conforme a demanda. Segundo afirmam,

[...] a responsabilidade é do Poder Público. Dentro de nossas possibilidades, atendemos e acumulamos mais essa tarefa, mas com necessidade de ampliação e adequação dos espaços que ainda não foram previstos pelo poder público. [...] atendemos a todos que precisam e requerem. É o que conseguimos, porque temos muitas atividades, e para conseguir cumprir tudo, atendemos de forma ordenada. Essa é nossa função. O objetivo é atender muito bem, em todos os âmbitos, atender a criança da melhor maneira possível. A demanda é grande e o Poder Público tem que dar conta. (P6)

É imprescindível! Toda criança tem direito à escola. Porém, sabe-se que nem todas as unidades escolares possuem espaço o suficiente para atender a demanda existente. O Poder Público não dá conta. Temos a lista de espera que direciona e atendemos conforme a demanda surge; vamos apagando os incêndios... e o Ministério Público está em cima, acompanhando a ordem de atendimento da lista. (P40)

Assim, conseguimos identificar que a participação das equipes gestoras de EI é discreta, em relação à oferta e à expansão, pois reconhecem que a oferta não é suficiente e informam que fazem o que conseguem dentro das possibilidades dos municípios. Nesse panorama, indicam que, a fim de contribuir para a oferta e expansão de vagas, efetivam e acompanham listas de espera, que têm a função de ordenar o atendimento conforme a procura.

Informam também que esse é um mecanismo que utilizam para flexibilizar o atendimento naquele momento e que não conseguem dimensionar a real demanda

que necessita ser atendida num prazo maior. Algumas participantes evidenciam que instituições de EI estão sendo construídas em seus municípios, mas ressaltam que, mesmo que as obras já estivessem concluídas, ainda assim não conseguiriam atender a lista de espera.

Realçam a necessidade de construção de novas obras para satisfazer a demanda e também para substituir casas alugadas, que vêm sendo chamadas de instituições de EI. Ressaltam que, por melhor que seja a estrutura das casas, não estão dentro dos padrões de qualidade previstos para a EI, porque são obras construídas para famílias, e não para as práticas pedagógicas que as DCNEI indicam (BRASIL, 2009a).

As práticas de oferta e expansão do ensino indicam a necessidade de um planejamento, pois, mesmo que compreendamos a importância de uma lista de espera, as listas pouco contribuem para a articulação necessária que focaliza a expansão e as ações voltadas ao atendimento das crianças e famílias que permanecem à espera de vagas.

Nesse diálogo potencial com as participantes, encontramos “[...] em ‘uma citação’ ou ‘uma referência’ àquilo que disse uma determinada pessoa, ao que ‘se diz’ ou àquilo que ‘todos dizem’” (BAKHTIN, 1993, p. 139-140) e ressaltamos a diversidade de concepções sobre o campo da EI. Nesse movimento, identificamos que esse campo e os docentes se encontram crescendo junto com as crianças.

Temos assim um cenário que reitera a concepção de criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. Em contraponto, identificamos fragilidades nas demais concepções, fragilidades que precisamos superar. Por essa razão, é necessário investir em políticas consistentes de formação, no que tange à necessidade de fortalecimento da EI e especialmente das equipes gestoras. Sendo assim, nessa sequência, abordamos no próximo eixo de análise as questões referentes aos processos formativos vivenciados e implementados pelas equipes gestoras de EI.

4.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: PROCESSOS VIVENCIADOS E IMPLEMENTADOS PELAS EQUIPES GESTORAS DE EI

Neste quarto capítulo, em continuidade à análise, como ocorre nos eixos anteriores, os enunciados das participantes compõem, versam, organizam, desorganizam, indagam e produzem o curso da conversa, na perspectiva de pensar a formação inicial dos sujeitos que constituem a equipe gestora de EI e as formações vivenciadas e implementadas por essas equipes. Ampliar os diálogos sobre a formação inicial e continuada dos docentes da EI contribui e faz-se necessária em períodos de busca de fortalecimentos da identidade da EI como primeira etapa da educação básica e de constantes mudanças de normatização que essa etapa tem vivenciado.

Os itinerários discursivos sobre a formação são apresentados pelas participantes, que, nesse percurso enunciativo, evidenciam os movimentos diversos de formação dos quais participam e nos quais são responsáveis muitas vezes pelo planejamento, organização e execução. Os dizeres se efetivam em diferentes momentos de indagação com as participantes e nos convidam ao diálogo, à *contrapalavra*, à reflexão e às análises que vamos explorar no decurso deste capítulo.

Neste propósito discursivo, balizamos a formação na esteira de Nóvoa (2011) integrando a vida pessoal e profissional, considerando os docentes em seu contexto de constituição no conjunto da vida e em dialogia com nosso referencial teórico-metodológico bakhtiniano e compreendendo os sujeitos em intensa trama relacional dialógica.

A arquitetônica deste quarto capítulo (terceiro eixo de análise) apresenta enunciados que explicitam e marcam concepções e princípios dos movimentos de formação elencados pelas equipes. O propósito temático se subdivide em três subtópicos: um alusivo à formação inicial e dois correlacionados à formação continuada. Detalhando, inicialmente apresentamos os enunciados relativos à formação inicial marcada como um importante momento para a reflexão e aprendizagem da atuação docente.

No segundo tópico, dialogamos com a temática da formação continuada assinalada como investimento em aprendizagens significativas que impulsionarão conhecimentos outros contínuos que vão compor a atuação profissional. Neste tópico, focalizamos as formações vivenciadas pelas componentes das equipes gestoras. No terceiro tópico, apresentamos os dizeres associados também à formação continuada, entretanto referentes à formação implementada pela equipe gestora de EI nos municípios. Nesse bojo, compartilhamos a seguir os indicativos da formação inicial.

4.3.1 Formação inicial das participantes: encontros com a formação continuada

Por entendermos que “as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais” (NÓVOA, 1988, p. 128), em nosso primeiro eixo de análise consideramos o perfil das participantes em três dimensões: pessoal, profissional e de equipes gestoras de EI. Antes de adentrarmos a formação inicial das participantes, retomamos alguns aspectos, dimensionados com base nessa articulação, essenciais para o desenvolvimento deste subtópico, destacando que “mais importante do que pensar em formar é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, o modo como se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva” (NÓVOA, 1988, p. 128). Embasados nesse entendimento, buscamos dialogar com os dados não só identificando os processos formativos, mas também analisando os contextos, intencionalidades e concepções que os circundam.

Ao focalizarmos a dimensão do perfil pessoal, apresentamos dados de identificação das participantes que contemplam suas vinculações e assinalam detalhes importantes que se correlacionam com as dimensões que versam o perfil profissional e o da equipe gestora de EI.

Em interlocução com Nóvoa (2011, p. 56), evidenciamos que, como docentes, “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”. Nesse sentido, salientamos a importância das dimensões pessoal e profissional da profissão docente, articulando o humano e o relacional, compomos a

caracterização do perfil por entender que as dimensões pessoal e profissional estão imbricadas e reverberam na profissionalidade docente implicando a atuação pedagógica (NÓVOA, 2011). Nesse conjunto, ressaltamos a importância de conhecer o perfil das participantes para, então, de forma exploratória, analisar a apropriação das participantes de seu patrimônio vivencial. Em uma dinâmica retrospectiva, focalizamos, nas próximas dialogias, a dimensão da formação inicial (NÓVOA, 1988).

O perfil profissional indica que 83,33% das participantes concluíram, na etapa final da educação básica, a formação inicial em instituições públicas, que compreende o ensino médio integrado à educação profissional preparatória para o exercício da profissão docente, e especificaram que o período desse curso técnico, conhecido como magistério, foi de três anos.

Um aspecto referente a esse período de formação destacado como importante foi a realização do estágio em docência, além do fato de atribuir a ele o conhecimento significativo adquirido para a atuação docente, referindo-se à regência e também permanência na área educacional. Ao reconhecermos que o momento do estágio objetiva apresentar ao estudante o trabalho sistemático e de interação com a formação e as demandas docentes, podemos dizer que o curso técnico foi uma vivência formativa que proporcionou conhecimentos significativos e fundamentais para a atuação profissional das participantes.

Embora reconheçamos, e até concordamos com as participantes, que o curso em nível médio magistério tenha contribuído na formação, não podemos deixar de afirmar nosso posicionamento quanto à formação em nível superior, apoiado nos três pilares – ensino, pesquisa e extensão – para os professores da educação básica. Essa afirmação se faz em razão da defesa do professor como um profissional intelectual produtor e autor da própria prática (NÓVOA, 1988). De acordo com Brzezinski (2013, p. 30):

Atuais paradigmas e tendências em face das orientações das DCNs Pedagogia incluem no curso de graduação o enfrentamento, por professores e estudantes, do desafio de articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa. Essas práticas compreendem o exercício da docência e as diferentes funções do trabalho pedagógico escolar e não escolar, em espaços onde ocorra o ato

pedagógico: no planejamento, na coordenação, na gestão educacional; na avaliação de práticas educativas; no desenvolvimento de pesquisas que ancoram epistemológica e conceitualmente a formação inicial do pedagogo.

Algumas das participantes (14,58%) informaram ter cursado um ano adicional no magistério, finalizando o curso em quatro anos, e revelaram que, embora tenham cursado um ano a mais, para o estudo de conteúdos específicos a atuação na EI, as questões que versam sobre a função de gestão que assumem como integrantes das equipes municipais não foram trabalhadas. Fica evidente que essa formação se direciona somente à função de regência em sala, em caráter técnico. Entre os destaques, elencaram como significativa contribuição do curso profissionalizante magistério quanto a aprendizagem do “difícil domínio de turma”, o conhecimento alcançado no cumprimento do estágio e destacaram que o encontro e a interação com os docentes regentes foram um momento importante de sua formação.

Podemos destacar aqui algumas questões. Conforme Brzezinski (2013), o desafio da articulação entre os conceitos epistemológicos que subsidiam a sua ação pedagógica dos docentes e a prática diária nas instituições e/ou setores da gestão é uma questão que já vem sendo enunciada. Como pensar em admitir na legislação profissionais ainda com formação apenas no curso normal magistério em nível médio? Essa é uma questão delicada e um retrocesso nas discussões referentes à formação de professores, especialmente as realizadas na Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOP).

Outra questão que percebemos nos enunciados é a necessidade da aproximação à prática mediante a inserção ao contexto institucional e acompanhamento por um profissional mais experiente. Ao relacionarmos os enunciados com indicativos do autor Huberman (2007) acerca do período de três anos de atuação, considerado momento de sobrevivência docente que pode ser sereno ou conturbado, e do período de estabilização docente vivenciado após os três anos de atuação, compreendemos que de fato o início da carreira é um momento de desafios e aprendizagens e merece ser acompanhado, assistido e contar com uma rede de colaboração. Essa dificuldade enunciada é outro indício da importante preocupação da formação inicial ser realizada nas bases do ensino, da pesquisa e da extensão. Identificamos nos dizeres das participantes que elas reúnem a experiência da

vivência da formação inicial, a passagem pela fase de sobrevivência e o atual momento de estabilização da profissão. Nessa dialogia retrospectiva, podemos dizer, sem intenção de desconsiderar as turbulências dessa trajetória, que identificamos um panorama atual de estabilização na carreira que empreende um processo formativo sereno que cumulou conhecimentos significativos para a atuação docente. O enunciado a seguir afirma as questões que vimos dialogando:

O que aprendi no magistério e que contribui para a função que desempenho na EI, foi à experiência de ao realizar o trabalho de campo, no caso o estágio, conhecer a realidade das escolas, saber como agir e como ter o difícil domínio de turma. Conhecer as experiências dos professores que atuavam naquela época e que conversavam conosco sobre o trabalho de ensinar, contribuiu com esse momento da minha formação e é o que procuro multiplicar quando estou na escola em contato com os professores novatos. (P17)

Apoiados no enunciado explicitado, notamos, como nos de outras participantes, que ressoa um processo formativo que considera o encontro com o outro, a aprendizagem, a formação como partilha. Ademais, mobiliza dialogias sobre as vivências da atuação e se preocupa com a interação docente dos profissionais ingressantes na profissão (BAKHTIN, 2011). Ao falarem dos aspectos de sua formação, compartilham os movimentos formativos que implementam, e, nessa cadeia dialógica, as participantes destacaram que proporcionam a ampliação do conhecimento adquirido na formação profissional magistério e compartilham os aprendizados que, nesse período de sua vida, foram significativos. Fica claro que esses momentos de compartilhamento, trocas de experiências com base no encontro dialógico, o qual visa à partilha e reverbera diretamente na atuação (BAKHTIN, 2011; NÓVOA, 2011), são fundamentais no processo de profissionalização que não acontece somente na formação inicial.

Também encontramos vestígios de uma formação preocupada com a aquisição de uma cultura profissional, daí o enunciado ativo, atento e, podemos dizer, diferenciado relativamente aos profissionais ingressantes na carreira. E, nesse enredo, as participantes compartilham suas vivências, assumem seu lugar de experiente no sentido de contribuir com a prática desse profissional mais jovem na carreira (BAKHTIN, 2011; NÓVOA, 2011).

Outra análise com base nos enunciados de nossas participantes constitui a não identificação e/ou menção declarada de base teórica, filosófica para fundamentar as ações formativas. Esse movimento nos remete ao subeixo 4.2.3 acerca das concepções de formação com que anteriormente dialogamos, confirmando que as concepções das equipes gestoras de EI estão em movimento e construção com a identidade e concepções que sustentam tal educação.

Seguindo a sequência discursiva desse subtópico de análise acerca da formação inicial, depois de reiterarmos que significativa porcentagem concluiu a formação inicial na última etapa da educação básica, atrelada à formação profissionalizante magistério, encontramos enunciados que nos mostram outros movimentos formativos pessoais pelas integrantes das equipes gestoras de EI. Assim, pautamos também em articulação com os dados do perfil profissional informado que 16,67% das participantes realizaram sua formação inicial desde o ensino superior cursado em instituições privadas e na modalidade presencial.

Salientamos que a formação em nível superior evidencia a instituição privada como a entidade que mais atende profissionais no campo de atuação docente no ES, e demarcamos esse cenário no estado, ao parearmos essa mesma ocorrência na pesquisa *survey* “O trabalho docente na educação básica ES”, realizada em 2009, com destaque para o curso de Pedagogia (FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2012).

Outro aspecto interessante que podemos pontuar nesse pareamento se refere ao quantitativo de municípios envolvidos nas pesquisas, o *survey* (OLIVERA; VIEIRA, 2012) que envolveu cinco municípios do ES e esta pesquisa que envolve 39 municípios do estado do ES e os dados vêm acentuando a presença expressiva da formação de profissionais formados no curso de licenciatura em instituições privadas no Espírito Santo.

Assim, cabe reiterar que, conforme pontuamos no primeiro eixo, é necessário ampliar a oferta de vagas no ensino superior público, a fim de vencer os desafios que são justificados pelos gestores como verdadeiras fronteiras distantes que nos impedem de alcançar e conquistar diferentes extensões geográficas em nosso estado.

As participantes evidenciaram, no que tange à graduação, que essa formação lhes oportunizou novos conhecimentos gerais e demarcaram que, no momento do curso, não tinham compreensão do que de fato seria importante referentemente aos conteúdos. Nesse ínterim, ressaltaram que não adquiriram conhecimentos para atuação nas equipes gestoras de EI e salientaram, nos enunciados, que só conseguem avaliar a formação que cursaram naquele momento, por já terem vivenciado diferentes funções na educação, o que demarca a importância de a formação passar pela profissão, conforme Nóvoa (2011) indica, pois, desse modo, o conhecimento terá sentido. O enunciado a seguir traz a problemática da construção da práxis pedagógica.

No momento que cursei o ensino superior eram muitos conhecimentos e devido à rapidez das disciplinas, não tinha muita noção da dimensão do que eu estava estudando. Eu queria dar conta dos trabalhos dos estudos e ficava distante do que de fato acontecia na escola, não relacionava com a realidade. Só depois de alguns anos atuando na docência e depois na gestão que consegui compreender melhor a distancia do que aprendi com o que de fato enfrentamos na realidade das escolas. E se eu relacionar minha atuação na gestão da EI com o que aprendi na graduação, mais aprendi aqui na equipe com minhas parceiras de trabalho, do que nas disciplinas de gestão e EI. E digo isso sabendo que eram essas disciplinas na graduação que deveriam me formar para a regência na sala de aula de EI e também para a função de gestora, mas não foi assim que aconteceu comigo. Acredito que o currículo do meu curso de pedagogia abarcou muitas funções e dificultou o estudo das diferentes etapas que atendemos na educação.(P10)

Por um lado, a fala aparece informando a necessidade de maior aprofundamento dos conhecimentos propostos nas disciplinas do ensino superior na relação com a prática cotidiana; por outro, afirmam enfaticamente a necessidade das disciplinas de gestão e EI nos currículos. Percebemos, nas enunciações, um tom de importância aos conhecimentos que balizam o exercício das diferentes formações que estão habilitadas a exercer. Iria Brzezinski (2013) indicou algumas tendências emergentes para a formação inicial do curso de pedagogia, que vão ao encontro dos questionamentos levantados. Entre as tendências, destacamos:

Formação exclusiva para a EI e anos iniciais do Ensino Fundamental, com perfil de Pedagogo-Professor ou Pedagoga-Professora da Educação Básica.

Pedagogo ou Pedagoga Pleno/a Escolar e Não Escolar, com base docente e especialização em políticas públicas educacionais.

A esse respeito, observamos que as prerrogativas da DCN (BRASIL, 2006d) responsável pelo currículo da formação inicial nas diferentes habilitações

possibilitam o alargamento da habilitação docente e, conforme os enunciados evidenciam, também fragilizam as minúcias da atuação por não demandar aprofundamento de conhecimentos sobre as especificidades das funções; nesse sentido, contribuem na desqualificação da formação.

As participantes também elucidaram que, quando a carga horária das disciplinas de gestão e EI é insuficiente, os conteúdos não abordam as especificidades das etapas nem remetem às diferentes possibilidades de atuação docente. Especialmente no trato da gestão, disseram que, para as diferentes alternativas de atuação que a graduação abrange, não há uma proposta curricular que apresente conteúdos expressivos, minimamente que sejam, para proporcionar o conhecimento responsivo que o docente precisa ter no momento de atuação. Nesse aspecto, corroboramos que

[...] a diversidade de tendências formativas do pedagogo e da pedagoga [...] revela, por um lado: a perspectiva de as instituições formadoras se libertarem do aprisionamento preconizado pelo currículo mínimo das décadas 1960-1970-1980 e de adotarem uma base comum nacional de formação de profissionais da educação que lhes confere identidade docente; por outro lado, no entanto, revela também que ainda não foi possível elaborar uma matriz curricular nuclearizada que deveria, paulatinamente, extinguir a organização curricular em disciplinas fragmentadoras do conhecimento (BRZEZINSKI, 2013, p. 32-33).

As questões levantadas dimensionam a complexidade que se instaura nas articulações entre a formação inicial e o campo de trabalho, sejam pelas disciplinas específicas à etapa ou ao trabalho da gestão, sejam por relação teoria e prática.

As participantes acreditam que, se a carga horária das disciplinas do curso de pedagogia fosse maior, teria havido maior tempo para investirem no conhecimento das especificidades das etapas. É o que disseram especialmente sobre o aproveitamento dos conteúdos referente à gestão e EI, conforme podemos observar a seguir:

O ingresso no ensino superior me proporcionou novos conhecimentos, antes de estudar eu não sabia sobre a organização legal educacional dentre outras questões. Para a função que exerço na equipe gestora EI, posso dizer que não acrescentou muito quanto penso que deveria, a carga horária da disciplina de gestão na educação e a de EI por exemplo foi muito pequena, se não me engano foram apenas umas 60 horas, não deu tempo do professor aprofundar os conteúdos, foi uma abordagem abstrata, não deu para ter uma noção concreta, até por que estando no momento de estudo, não conseguia ainda imaginar como seria o momento da atuação na educação, eram muitas tarefas e quatro tipos de pastas de estágio para

montar e ainda dar conta no trabalho de conclusão do curso. A habilitação da graduação que tive foi completa, (posso atuar na docência da sala de aula de EI e fundamental, na gestão da escola, da secretaria, na coordenação, na supervisão, em matérias de filosofia, sociologia na educação básica), são mais de cinco habilitações se eu incluir as disciplinas que posso dar aula. Por um lado é bom por que tenho mais chances no mercado de trabalho, mas é muita responsabilidade sair com o diploma na mão e dizer que já domino tudo, por que eu não dominava. (P43)

Ainda no que se refere à formação inicial do curso de Pedagogia, há lacunas que indicam fragilidades nas DCN (BRASIL, 2006d), especialmente quanto à articulação da carga horária de disciplinas balizadoras para o exercício da docência e gestão na EI, questões que permeiam esta pesquisa. Podemos perceber que a graduação em Pedagogia não tem atendido a prerrogativas legais (BRASIL, 1988) voltadas para as especificidades das etapas, e assim advogamos uma formação que inclua os desafios próprios da EI e da gestão, importantes para a atuação das equipes gestoras de EI (CÔCO, 2012, p. 67).

Nesse contexto, afirmamos que o desafio curricular para a formação inicial no curso de Pedagogia está para todas as etapas e níveis de ensino. Assim, conforme as indicações das participantes, analisamos que a formação inicial apresentada afirma diretamente os desafios da formação inicial ofertada em instituições privadas e que como já vimos, advêm 16,67% das participantes.

Evidenciamos, nesse processo, que, assim como é importante a formação inicial para a formação profissional, na mesma intensidade a formação continuada é importante, as quais, nessa relação, estão dialogicamente imbricadas e são significativas dinâmicas que se complementam no campo da formação profissional docente. E, no que tange à formação continuada, demarcamos que, além de ser uma continuidade para a formação, é uma prerrogativa legal garantida por lei (BRASIL, 1988; 1996a).

Em uma breve sistemática da formação inicial superior, o cenário apresentado pelos enunciados das participantes indica a necessidade de tanto reavaliar a integração das DNC para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006d) com a atuação docente quanto, nesse instante avaliativo, incluir nas problematizações desse currículo estudantes, iniciantes na carreira, docentes experientes, universidade. Ademais, na

composição de amplo auditório social, investir em uma proposta curricular que balize as diferentes funções e as especificidades das etapas, no sentido de fortalecer e qualificar a formação inicial superior.

Seguimos na articulação da formação inicial e continuada ampliando nossas discussões.

4.3.2 Formação continuada: processos vivenciados pelas equipes gestoras de EI

A formação inicial e a formação continuada estão intrinsecamente relacionadas. De acordo com Cunha (2013):

Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. [...] Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo (CUNHA, 2013, p. 612).

Ainda, nos estudos de Nóvoa (2004, p. 5), “A formação de professores estabeleceu-se num *continuum* entre a formação inicial e a formação continuada, numa perspectiva que designamos por desenvolvimento profissional.” Ao dialogarmos com as participantes, fica clara a relação de complementaridade que se estabelece entre a formação inicial e a continuada, embora com as tensões postas pelas redefinições das políticas públicas atuais para EI. Na dialogia, e não acenando terminalidade entre formação inicial e continuada, passamos agora a explorar os processos formativos continuados, vivenciados pelas equipes gestoras de EI.

Depois de termos dialogado sobre as vivências formativas no âmbito inicial da carreira das participantes, exploramos adiante os processos formativos que circundam as equipes gestoras de EI no âmbito de suas vivências de formação continuada.

Nesse conjunto, destacamos a responsabilidade da formação continuada, diante dos desafios enunciados pelas participantes acerca da formação inicial. Por maior que seja esse desafio, a formação continuada não se faz “refém” ou “compensatória” do

que pode ser intitulado como ausências da formação inicial. As formações, cada uma com seu compromisso e contribuição para atuação docente, assumem uma composição formativa da profissão. E, nessa cadeia dialógica em que ambas são fundamentais para a atuação profissional, destacamos a equipe gestora de EI, que precisa conhecer o perfil na dimensão pessoal, profissional e da equipe atuante nas instituições, objetivando intensificar redes de partilha e mobilizando encontros potentes apoderados no processo de elaboração do conhecimento e de políticas públicas para esta etapa. No entanto, isso não é tarefa fácil e necessita de um processo formativo forte e denso para este trabalho. Nessa perspectiva, o processo formativo das equipes gestoras ganha ainda maior importância no cenário das políticas públicas no fortalecimento da EI.

Visibilizando mais diretamente as possibilidades de formação continuada das equipes, ao serem perguntadas sobre as oportunidades de formação continuada que vivenciam, 14 (29,17%) participantes elucidaram que não há nenhum momento formativo para a equipe. Essa fala é recorrente de diferentes formas: “*não vivenciamos esse momento*” (P9); “*nenhuma*” (P12); “*nada*” (P34); “*não houve nesta gestão ainda*” (P35); “*não participamos*” (P36). Os enunciados marcam um cenário em que as políticas formativas das equipes gestoras de EI não são prioridade e são pouco oportunizadas.

Um grupo de integrantes das equipes gestoras de EI sinaliza, apesar de tímidos, alguns movimentos formativos. Disseram que, às vezes, chega um convite para participação em fóruns e outras reuniões, mas raramente assuntos específicos para a gestão da EI. Os enunciados demonstram que as participantes, ao enunciarem essa situação, se sentem desprestigiadas por não haver mobilizações mais recorrentes de formação em comparação aos movimentos formativos que conhecem, inclusive com incentivos. Ainda parearam que, quando o RCNEI (BRASIL, 1998) foi implementado, aconteceu mobilização formativa, e não com a atualização das DCNEI (BRASIL, 2009a). Os relatos demonstram desejo pelo mesmo investimento realizado no ensino fundamental. Percebemos tal perspectiva neste enunciado:

[...] raramente são ofertadas formações para os técnicos da SEME que atuam na EI, tem muitos programas específicos de apoio a formação no EF, oferecendo até bolsa para o professor formador, mas para nós nunca teve.

Aliás só teve em 1999 com os parâmetros curriculares da EI que foi quando chegaram os RCNEI. Para as DCNEI não teve nada. (P3)

Ainda que significativo grupo afirme não ter nem vivenciar formação específica para a equipe gestora de EI, analisando as oportunidades formativas vivenciadas pelas equipes, constatamos que 21 (43,75%) participantes evidenciaram que regularmente participam de formações externas. Identificamos e listamos a seguir as instituições que vêm realizando as formações nesse processo:

- 1- Universidade Federal do Espírito Santo (UFES);
- 2- Instituto Federal do Espírito Santo (IFES);
- 3- Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil (MIEIB);
- 4- Fórum Permanente da EI no Espírito Santo (FOPEIES);
- 5- Núcleo de EI (NEDI);
- 6- Ministério da Educação (MEC);
- 7- Programa Pró-infância (MEC);
- 8- União de Dirigentes Municipais (UNDIME);
- 9- Escola de Serviço Público do Espírito Santo (ESESP);
- 10- Fórum Estadual de Educação;
- 11- Empresas privadas [nome das empresas].

As participantes evidenciaram que, dos poucos eventos que são mobilizados para formação das equipes da EI, um dos responsáveis em promover os encontros são militantes da EI, evidenciados pelo movimento do FOPEIES. Salientamos o importante papel assumido pelo movimento social na formação e discussão da construção e afirmação da EI e as políticas públicas que a circundam. Também enfatizaram a presença dos professores, pesquisadores e assessorias situadas no âmbito federal, representados nesse cenário local pela UFES. É fundamental também destacar o papel das universidades na formação dos docentes, no que tange tanto à formação inicial quanto à formação continuada.

Acerca dos estímulos que recebem para participar dessas formações, assinalaram dispensa do dia de trabalho, certificação oferecida pela participação, transporte, diária, bolsa, hospedagem, alimentação e, em alguns momentos pontuais, disseram que a SEME investe na contrapartida da inscrição para participação. Esses estímulos não se somam, mas aqui elencamos um panorama de agrupamento para

visibilidade das possibilidades. As condições para formação são fundamentais para acesso, permanência e qualidade da formação. A formação como direito precisa ser garantida ao servidor, viabilizando e compreendendo que se refere ao investimento na qualificação do atendimento.

Os processos formativos vivenciados pelas equipes gestoras de EI possuem contornos indefinidos, inconstantes, descontinuados e vêm sendo compostos por ampliado auditório dialógico, conforme percebemos na diversidade das instituições envolvidas. Desse modo, analisamos que é necessário articular encontros formativos mais focalizados para o investimento na especificidade da atuação das equipes gestoras, negociando políticas públicas para a implementação da formação da equipe.

Nesse panorama, reiteramos, como já mencionado no primeiro eixo, que todas as participantes possuem formação em pós-graduação em especialização, e analisamos que, conforme sua realidade, buscam investir na continuidade de sua formação. Ressaltamos que oito (16,67%) participantes são formadas em nível de mestrado e não existe nenhuma participante com formação em doutorado atuando nas equipes gestoras de EI. Essa constatação evidencia o desafio para implementação da qualificação profissional e a grande conquista que teremos, ao conseguirmos cumprir a Meta 14 do PNE (BRASIL, 2014),

[...] que tem como prerrogativa expansão de oferta para qualificação na pós graduação *scripto sensu* inclusive com diferentes metodologias, no intuito de elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Essa meta e desafio inserem-se no contexto da formação das equipes gestoras de EI. Entendemos que os processos formativos ocorrem de diferentes formas, com diferentes interlocutores e espaços. São processos que qualificam as ações pedagógicas do trabalho. No entanto, a formação no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* é fundamental para a formação do docente pesquisador e autor da própria prática. Assim, marcamos neste subtópico a importância de ações de formação voltadas especificamente para a gestão pública da EI e a ampliação das possibilidades da formação *stricto sensu*.

4.3.3 Indicadores da formação continuada implementada pelas equipes gestoras de EI

Na continuidade dos diálogos com a produção e conceitos da formação, exploramos o âmbito dos movimentos formativos implementados pelas equipes gestoras de EI.

No sentido de compartilhar os movimentos importantes da composição deste subtópico, é necessário informar que solicitamos às participantes que descrevessem três experiências de formações implementadas pelas equipes gestoras de EI em 2014. Com intuito de sistematizarmos as respostas de nossas participantes, buscamos, para a organicidade das descrições, disponibilizar, na plataforma *online* do questionário (APÊNDICE I), três espaços específicos para inclusão individual dos detalhamentos de experiências formativas realizadas em seus municípios, em 2014.

Assim, prosseguimos “Interessados primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação”, para salientar as ocorrências discursivas nos espaços em que reservamos para o detalhamento das experiências formativas (BAKHTIN, 2011, p. 319).

Diante desse contexto, outra característica é o fato de que, no campo destinado à primeira comunicação, relataram não apenas uma, mas duas, três e até quatro experiências formativas. Assim, analisamos que a arquitetura do questionário que delimitou três momentos para a comunicação das experiências foi totalmente subvertida nessa vontade de falar sobre a formação. Cabe marcar que, se a formação para a equipe não ganhou força (conforme indicamos anteriormente), diferentemente, a formação promovida pela equipe toma volume. Sabendo que não é possível apartar essas duas dimensões, indicamos que o investimento na formação dos profissionais parece se configurar com o trabalho de promover a formação a outros profissionais.

Desse modo, nossa análise seguiu a partilha reconfigurando nossa intenção de focalizar individualmente as comunicações, e seguimos o ritmo dos movimentos

formativos e exploramos os enunciados na intensidade e dinâmica em que os discursos foram sendo apresentados.

Com intuito de dialogarmos com os processos formativos implementados pelas equipes gestoras de EI, neste momento temos por finalidade apresentar sete indicadores que evidenciam aspectos balizadores da realidade formativa implementada pela equipe gestora de EI e elucidar o panorama desse contexto. Destacamos os responsáveis pela execução, os responsáveis pelo acompanhamento, a periodicidade, os estímulos, a jornada, o local de realização e os participantes.

No que se referente aos responsáveis pela execução da formação continuada, 13 (27,08%) participantes indicaram a equipe gestora de EI, 12 (25%) evidenciaram a existência de equipe de formação do município e 10 (20,83%) informaram a existência de profissionais vinculados à contratação de assessoria ou consultorias externas. Esse indicativo em interlocução com os movimentos com que dialogamos e a produção dos dados elucidam três responsáveis diretamente pela execução formativa: a equipe gestora de EI, equipe de formação e contratações externas.

Ao considerarmos esses três executores que se destacam na produção de dados, analisamos um organograma em movimento que tem procurado organizar-se no município para apoiar e possibilitar condições para melhor atuação das equipes gestoras de EI. Assim, ao que parece, os municípios têm encontrado outras maneiras de se estruturarem investindo em equipes específicas para a implementação da formação municipal. Dessa forma, ressaltamos que a contribuição e a dinamização desse movimento que configura num auditório social dialógico ampliado, potente, que se fortalece à medida que atua nessa processualidade de construção humana e social, (res)significam suas elaborações continuamente no sentido de investir positivamente nas vivências inovadoras que se encontram diante de sua realidade (NÓVOA, 2011).

Concernentemente aos responsáveis pelo acompanhamento da formação continuada, 22 (45,83%) participantes disseram ser a equipe gestora de EI; nove (18,75%) elucidaram a equipe de formação do município; oito (16,67%) informaram

ser elas mesmas. Na continuidade dialógica das análises, nesse outro indicativo percebemos que o fortalecimento processual de que há pouco falamos advém de uma organicidade executora centrada em movimentos de apoio ao trabalho. Em nada diminuiu o protagonismo das equipes gestoras de EI, pois, conforme podemos perceber com a produção dos dados, a maioria das equipes acompanha os processos formativos que vêm sendo implementados. Assim, compreendemos que, embora haja a presença de contratação, as equipes gestoras de EI estão compondo os movimentos formativos.

Acerca da periodicidade da formação, 16 (33,33%) participantes informaram encontros mensais; nove (18,75%) quinzenais; e seis (12,50%) cronograma específico. Percebemos, com esse indicativo, que a periodicidade mensal é a que mais tem ocorrência e sinaliza certa frequência no que se refere aos diálogos com/entre os docentes.

Concernentemente aos estímulos para frequentar a formação continuada, 14 (29,17%) destacaram que são liberados do trabalho; 11 (22,92%) disseram não ser oferecido nenhum estímulo; e oito (16,67%) ressaltaram que o estímulo é receber a certificação.

A respeito da jornada da formação continuada, 20 (41,67%) participantes realizaram a formação fora do horário de trabalho, 15 (31,25%) no horário de trabalho e nove (18,75) em parte do horário de trabalho. Destacamos quanto a esse indicativo quanto precisamos avançar nesse tempo que empreende a realização da formação. A oferta fora do horário de trabalho sobressai aos demais dados e enuncia o desafio de encontrarmos outras formas de possibilitar não apenas o cumprimento de uma prerrogativa legal, com tempos específicos e visíveis de formação, mas também ambientes formativos diversos e ampliados que ofereçam, além das discussões práticas e teóricas da docência, a constituição de redes de relações, de solidariedade e espaços de colaboração que impulsionem a autonomia da formação por profissional.

A respeito do local de realização da formação continuada, 42 (87,50%) participantes disseram que são realizadas no município, um (2,08) fora do município e um (2,08)

fora e no município. A respeito desse indicador, analisamos que as parcerias entre os municípios ainda são um desafio. Nesse aspecto, é importante avançar, ampliar os horizontes para fortalecer as negociações e assim, em meio às negociações, conquistar espaços outros de formação, cumulando mais vozes para compor uma crescente rede dialógica e ultrapassando, então, as fronteiras dos municípios.

Sobre as participantes da formação continuada, 25 (52,08%) participantes informaram que compõem os participantes da formação um conjunto de profissionais da rede atuantes na EI, nove (18,75%) conjunto de profissionais da rede e cinco (10,42%) pedagogos.

Nesse sentido, diante de mais essa importância, ainda é pertinente que, ao ser concebida a formação pela equipe gestora de EI, nesse planejamento se considerem as cinco dimensões (prática, profissão, pessoa, partilha e público) que Nóvoa (2011) nos indica, e assim possamos dimensionar o perfil docente das etapas, instituições, rede e, com as vozes desse contexto educacional, processualmente balizar a construção dos encontros que visam ao fortalecimento das práticas pedagógicas e à implementação de políticas públicas de formação específicas para cada etapa.

Com base nas indicações de Nóvoa (2011), percebemos, nos discursos analisados, ações formativas de partilha que consideram a profissão. Em nossa análise, esse movimento representado pelas duas matizes (partilha e profissão) fundamenta a formação e são indicações de conquistas que balizam concepções da formação continuada implementada pelas equipes gestoras de EI.

O movimento que indicamos, podemos correlacioná-lo com a análise realizada por Kramer e Nunes (2007) nas entrevistas com as equipes gestoras de EI do Rio de Janeiro. A proximidade analítica se justifica no que se refere às concepções, pois “as equipes responsável pela formação, não percebem que, para se concretizar uma concepção, exige-se formar os profissionais de acordo com os princípios dessa nova concepção” (KRAMER; NUNES, 2007, p. 434). A análise que corroboramos com Kramer e Nunes (2007) evidencia que o processo formativo precisa mobilizar as novas concepções no campo da EI. Para tal é necessário ampliar as pesquisas no

sentido de entender como estão sendo compreendidas as concepções indicadas pelas DCNEI (BRASIL, 2009a) que integram a formação das docentes de EI. Desse modo, compreendemos que

[...] a pesquisa sobre o trabalho pedagógico: não é uma prática individualizada, mas sim um processo de escuta, observação e análise, que se desenvolve no seio de grupos e de equipes de trabalho, exige tempo, sugere uma relação forte entre escolas e o mundo universitário [...] (NÓVOA, 2002, p. 39).

Assim, destacamos que é imprescindível definir conceitos para implementação da formação e identificamos que a equipe gestora de EI é uma composição importante na dinamização dessa relação docente, pois é no movimento polifônico e conceitual que a equipe potencializa o campo formativo, impulsiona os auditórios sociais dialógicos, tensiona, indaga e possibilita a “criação de redes de (auto) formação participada que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (NÓVOA, 2002, p. 39). E, ao focalizarmos a gestão e EI, possibilitará a ampliação, materialização e dinamização dos indicativos das DCNEI (BRASIL, 2009a) e das especificidades da atuação docente.

No que tange aos movimentos identificados, percebemos uma formação que se espalha em várias direções constituída por empresas contratadas para execução da formação, agrupamentos que focalizam temáticas, especificidade da etapa, planejamento em serviço, encontros episódicos e dialogia ampliada integrando as equipes gestoras de EI. Os auditórios distintos presentes aos enunciados evidenciam a metodologia da formação implementada e apresentam o panorama atual com que cada equipe gesta a formação em equipe.

No ano de 2014 as formações aconteceram em 5 encontros nas unidades de ensino com orientação e encaminhamento do material a ser estudado; 7 encontros com os pedagogos organizados pela equipe da EI; 6 encontros com os professores de projeto com a equipe de formação continuada; 3 encontros com os professores de educação física com a equipe de formação continuada e participação de todos os sujeitos envolvidos com a EI nos 3 dias de 9º seminário da EI de [nome do município]. (P2)

No encontro polifônico das vozes, analisamos que os enunciados tecem as singularidades do trabalho e indicam a elaboração formativa compartilhada e dinâmica que habitam as equipes gestoras de EI. Ainda o ativismo e vida dos discursos demonstram o detalhamento metodológico dos encontros formativos

difusos implementados pelas equipes, apresentam auditórios sociais potentes que, em meio a um e/ou vários disparadores temáticos mensais, *“um tema a cada mês é relacionado ao trabalho na EI. Estudam a teoria, vivenciam a prática e relatam uns aos outros”* (P14).

Mobilizados pela partilha, que possibilita, por meio da relação, a convivência essencial para desenvolvermos parcerias profissionais, apresentamos, desde os enunciados das participantes, as temáticas específicas que compõem as formações implementadas pelas equipes gestoras de EI. Oferecidas aos profissionais da EI do município, apresentamos as temáticas implementadas na formação com maior frequência e por ordem de ocorrência:

1. Formação e Trabalho Docente;
2. Proposta Curricular;
3. Parceria com as Famílias e Alfabetização;
4. Articulação da EI e EF e Avaliação;
5. Tempo Integral;
6. Gestão e EI no/do campo;
7. O trabalho com bebês.

Depois que apresentamos as dez temáticas frequentes, reunidas em sete ordens de ocorrência, destacamos, com base nos enunciados e nas marcações das participantes, que são duas as temáticas mais recorrentes: formação e trabalho docente.

Em nossa análise, a opção da temática formação indica que a implementação formativa movimentada pela equipe gestora de EI tem focalizado a profissionalização dos docentes. Desse modo, quando as equipes gestoras promovem os encontros mensais de todos os profissionais docentes, impulsionam, mediante os encontros, a reflexão coletiva que, muitas vezes, não conseguem implementar por falta de tempo, conforme versa Nóvoa (2007). Então, no intuito de garantir o tempo para formação, as equipes têm implementado único encontro ao mês. Nessa ação, percebemos a conquista do tempo idealizado por temáticas prévias que consideram os desafios docentes e vêm sendo incorporadas à cultura formativa docente e às políticas públicas de formação. A articulação desse tempo

mensal com a temática específica de formação contribui para a superação da formação pelo cumprimento legal e/ou certificação docente, pois considera dimensões integradoras dos movimentos formativos, tais como a partilha, a profissão e a pessoa. E, nessa dialogia, potencializam a articulação das redes coletivas que discutem a própria formação. Todavia, ainda que não seja possível indagar com esta pesquisa, é importante não perder de vista a participação dos envolvidos na deliberação sobre as políticas formativas, em especial, dos profissionais. Se, com nossa pesquisa, buscamos valorizar as conquistas (sem invisibilizar as precariedades) configurando um panorama das lógicas formativas empreendidas, sabemos que essas lógicas ainda estão distantes de assinalar um projeto formativo centrado nas instituições (mesmo que fortemente dirigido a elas) e deliberado por seus profissionais.

Ao dialogarmos sobre a temática trabalho, assim como a formação, ressaltamos que as equipes gestoras estão investindo nas indicações das DCNEI (BRASIL, 2009a), buscando contemplar nas temáticas o trabalho docente e implementando a discussão coletiva das especificidades da etapa EI e também da atuação. Desse modo, estão investindo no conhecimento para a identidade profissional que só pode transformar-se socialmente.

A nossa formação realiza estudos mensais especialmente sobre a formação dos professores para que eles compreendam que é importante continuar estudando e outra temática é sobre o trabalho que realizam, para assim compreendermos junto com as novas diretrizes da EI, as especificidades da EI e do professor de EI. (P11)

Nesse diálogo, ressaltamos que as temáticas que ressoam nas formações se apresentam balizando os desafios do campo da EI. Nesse sentido, percebemos que as equipes têm mobilizado saberes para o desenvolvimento de uma formação elencando discussões que buscam o conhecimento das especificidades da etapa e da atuação nesse campo de trabalho.

Compartilhamos a existência de equipes gestoras de EI que não implementam a formação por aguardarem posicionamento de superiores. Nessa situação, identificamos três (6,25%) participantes que, em seus enunciados com tom denunciativo, informaram que não há formação em seus municípios: “estamos esperando e até o momento não houve nesta gestão a formação. Enquanto

aguardamos, estamos conversando e tentando mostrar a eles que é uma obrigação da gestão garantir a formação aos profissionais” (P35). Nesse enredo, consideramos para nossa análise que 42 (87,50%) das participantes informaram ter uma parcial autonomia na execução de seu trabalho na equipe. Assim, compartilhamos que os enunciados das participantes possuem similitudes estruturais e evidenciam a falta de apoio e autonomia das equipes que precisam conversar com “eles” (responsáveis pelas decisões), argumentar e até convencer que a realização e a garantia da formação docente são uma prerrogativa legal (BRASIL, 1988, 1996a).

No desenvolver dessa dialogia, exploramos metodologias dinamizadas na atuação das equipes gestoras de EI, objetivando visualizar a formação ampla e por vezes imprecisa que vem sendo composta e implementada pelas equipes. Dessa maneira, analisamos a produção de dados em interlocução com os movimentos enunciados pelas participantes.

As equipes gestoras de EI informaram, em seus enunciados, o movimento de contratação de empresas com responsabilidade em realizar a formação e elucidaram também que a formação está atrelada ao material apostilado que é implementado na EI. Verificamos que três (6,25%) participantes apresentaram essa realidade, das quais duas em detalhes, tais como a identificação da empresa, a responsabilidade pelo material apostilado e a formação, e uma participante elucidou com riqueza os detalhamentos e arranjos da formação que implementam e vivenciam.

Nesse conjunto, os discursos indicam um mercado crescente, com negociações e ofertas de “pacotes” distintos para “resolver” os desafios das equipes no que se refere ao cumprimento de oferta da formação. Nas minúcias do enunciado detalhado por uma participante, percebemos o distanciamento da equipe que, exausta devido às tantas tarefas que desempenha, fala a esse respeito demonstrando certo alívio por ser menos uma responsabilidade. Assim, a participante evidenciou que a “saída” para a implementação da formação é a contratação de empresa e demarcou que essa é a opção que hoje existe para garantir a formação. Ao mesmo tempo, anunciou que seria importante ser responsável pelas dinâmicas de formação e indicou nesse momento a elaboração com base no diálogo com as instituições,

marcando e considerando a potência da dialogia no processo de elaboração da formação, e ainda os conceitos em diálogos com Nóvoa (2011) e indicam dimensões de partilha e público significativos para o processo de construção da formação.

O município tem parceria com [nome da empresa e sistema apostilado]. Então a contrapartida deles é a responsabilidade da formação por que é nela que os professores aprendem como manusear as apostilas, e para essa finalidade temos uma carga horária no pacote que eles nos ofereceram pelo contrato que são 20 horas de formação. Se quisermos mais horas, como por exemplo um encontro com todos os professores reunidos e com palestrantes renomados, incluímos no contrato e o pacote vai mudando se adequando a necessidade que queremos e o município tem condições de arcar financeiramente, eles organizam tudo, desde o espaço até todo o encontro. É um apoio necessário por que temos muito trabalho e a formação exige muito de nós da equipe, se tivéssemos somente isso pra responder, seria também muito importante nós fazermos tudo junto com as escolas, mas não tem como. Essa foi uma saída que encontramos para termos a formação aqui no município. (P32)

Na continuidade da identificação desses movimentos formativos difusos, destacamos encontros que são implementados com foco nas idades das crianças de creche (0 a 3 anos) e pré-escolar (4 a 6 anos). Esse grupo, representado por quatro (8,33%) participantes, apresentou ações formativas que, além das idades, consideram a atuação docente. Nessa organização, assinalamos que o campo acadêmico vem compondo, pareado aos indicativos legais, um processo educacional que consiste na integralidade das crianças e compreende a creche e o pré-escolar como únicas etapas da educação básica. Com base nesse indicativo, analisamos que a dinâmica implementada pode fomentar a separação dentro da etapa e, por essa razão, é necessário atentar para os indicativos das DCNEI (BRASIL, 2009a). De todo modo, buscando o estranhamento desse fomento, acreditamos que as dinâmicas que empreendem momentos distintos para a faixa etária de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos de idade, conforme enunciado, evidenciam também o esforço para o atendimento e debates de especificidades da EI. Nesse sentido, afirmamos o ato responsável das participantes no sentido de cumprir as prerrogativas legais indicadas pelas DCNEI (BRASIL, 2009a).

É organizada por área do conhecimento, sendo na EI duas modalidades, Creche e Pré-escola. Cada ano estudamos um tema que auxilia nas atividades desenvolvidas no decorrer de todo ano letivo. Então os professores elaboram trabalhos e projetos durante a formação temática mensal e aplicam na sala de aula com os alunos. Os professores participam da Jornada Pedagógica e de acordo com as atividades realizadas e a participação presencial na formação recebem um certificado de conclusão da Formação Continuada contabilizando 120 horas. (P45)

Desse modo, precisamos compreender como tem sido a integração das prerrogativas das DCNEI (BRASIL, 2009a), e destacamos, com base nos enunciados das participantes, que as especificidades da etapa de EI e também da atuação dos profissionais da EI se apresentam como questões importantes que ressoam na comunicação da formação que as integrantes de equipes gestoras implementam.

Diferentemente da formação que comunicamos há pouco, percebemos que oito (16,67%) das participantes informaram que as equipes gestoras mobilizam todos os docentes da EI para realizar sua formação. Não há grupos distintos, e sim um grande auditório social.

Ao dinamizarem as formações, convidam as docentes para protagonizarem os encontros mediante suas práticas com as crianças e, baseadas em temáticas, desenvolvem esse evento. Além dos encontros temáticos mensais, informaram que anualmente se reúnem para a preparação de uma formação ampliada que integra outras equipes gestoras de EI de diferentes municípios. Constituindo-se como fórum, disseram que sua composição envolve as microrregiões e integra outros municípios que manifestem desejo por participar. Esse evento reúne oito municípios e já acontece há algum tempo, segundo informaram as participantes.

Os enunciados também elucidam outro tipo de fórum, e esse não tem cunho ampliado, mas está situado no município, com objetivo de discutir os enfrentamentos locais. Identificamos mobilizações que nos podem indicar ações autônomas desse conjunto de equipes. Nessa ação, visibilizamos a responsividade e alteridade que circundam as integrantes e que contribuem em culturas (res)significadas e, sem dúvida, com políticas formativas promissoras para a EI. Destacamos, ainda, que há, nesses relatos, enunciados de conquista formativa por parte das participantes que nós também reconhecemos. A conquista de um espaço formativo que interage diferentes realidades e configura a formação conforme as vozes ativas das docentes que desenvolvem as práticas junto às crianças.

Temos um Fórum Municipal que abrange todas as faixas etárias da EI no qual debatemos e realizamos trocas entre os professores. No decorrer do ano organizamos estudos temáticos mensais com os professores visando melhorar o trabalho em sala de aula. Organizamos um momento em que os

*próprios professores se fazem protagonistas dos seus aprendizados, tornando-os "palestrantes" em alguns momentos e registramos tudo. (P40)
Em 2014 tivemos o XXIII Fórum da EI que foi sediado por [nome do município], juntamente com os oito municípios vizinhos que fazem parte dessa microrregião esse evento acontece há muitos anos [...]. (P26)*

Identificamos processos formativos implementados pelas equipes gestoras de EI nas instituições de EI. Nos tempos de planejamento das docentes, as sete (14,58%) participantes que informaram essa organização não fazem menção à nomenclatura formação em serviço: “a formação acontece, nos momentos de hora atividade dos professores e nas escolas, usamos o tempo do planejamento para a formação” (P17). Uma participante evidencia que não tem formação, o que existe é o planejamento nas instituições.

Não houve formação específica neste ano de 2014. Houve estudos de diferentes temáticas durante os planejamentos coletivos realizados uma vez por mês em cada instituição de ensino e coordenados pelo pedagogo da instituição. (P20)

Encontros anuais são recorrentes entre todas as participantes, mas destacamos que 22 (25,83%) participantes se organizam com encontros anuais, que “são oferecidos anualmente oportunidades de participação em seminários, fóruns e palestras entre outros” (P46), e que “ainda não ocorre formação, mas anualmente é realizado o fórum da EI (nome da microrregião) com palestras, relatos de experiências” (P5). Os enunciados indicam que essas equipes têm implementado formações esporádicas, sem continuidade, e que não oportunizam reflexões contínuas sobre as práticas desenvolvidas pelos docentes (NUNES, 2005).

Diante das possibilidades formativas apresentadas, podemos dizer que o que temos um movimento que reúne várias iniciativas de formação e, nesse contexto, precisamos aprofundar e ampliar nossas pesquisas perquirindo o cumprimento da formação profissional e cultural dos profissionais da educação.

Notamos, mediante os dados que apresentamos, a significativa mobilização no investimento de dinâmicas que versam as especificidades da primeira etapa e esse indicativo configura o esforço das equipes gestoras de EI para cumprir as DCNEI (BRASIL, 2009a). E, nesse sentido, destacamos o avanço na organicidade da formação continuada que tem contemplado, com maior porcentagem, um conjunto de profissionais atuantes na EI. Ainda sinaliza o desafio no investimento de

formação específica para as diferentes atuações, como o pedagogo que dinamiza as ações pedagógicas dos docentes regentes que se encontram inseridos no conjunto da formação que pauta a etapa da EI, mas não tem pautado a função dos diferentes profissionais da EI. De todo modo, é importante não perder de vista a formação como um projeto coletivo articulado à institucionalidade do trabalho na EI, portanto, em vinculação com a participação dos profissionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos, com nosso referencial teórico metodológico bakhtiniano, que a compreensão é uma forma de diálogo que entende as enunciações de outrem e nos orienta. Assim, podemos dizer que a dialogia com o sujeito ativo (as participantes) balizou nossa orientação e compreensão acerca das dinâmicas de trabalho e formação das equipes gestoras de EI e, a partir dos enunciados, encontramos seu lugar junto ao contexto e objetivo da pesquisa realizada (BAKHTIN, 2009).

A cada palavra da enunciação das integrantes das equipes gestoras de EI, que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, e em cada um dos elementos significativos de uma enunciação e também de toda enunciação é transferido em nossa mente outro contexto ativo e responsivo, em que as possibilidades dialógicas estão sempre em movimento (BAKHTIN, 2009). Nesse sentido, sabemos que as dialogias que versam a produção que apresentamos não estão centradas em cruzamentos ou desagregamentos dos dados (ações que podem ser realizadas em projetos futuros), mas numa primeira interação mais voltada a observar o conjunto dos indicativos para cada questão do estudo. Essa interação, como um nosso primeiro movimento de pesquisa, mostrou-se uma possibilidade que revela muitas outras possibilidades de interlocuções. Nessa oportunidade exploramos a amplitude das questões, problematizando os desafios da formação e do trabalho das equipes gestoras de EI.

Na arquitetura dialógica que compomos, não temos a pretensão de apresentar respostas conclusivas sobre a composição e a formação das equipes gestoras de EI. Buscamos aproximar-nos dos sujeitos e seus contextos em escuta atenta, de forma que possamos visibilizar e contribuir para pensar a constituição e a formação docente nesse contexto. Dialogia que se deu num primeiro movimento de aproximação – e por que não? – e imersão ao campo e, em seguida, na disponibilidade do instrumento para sintetizar os dados inicialmente observados. Entendemos que o quantitativo de respondentes apurado revela que o tema se mostrou importante aos sujeitos.

Enfatizamos que a pesquisa constituiu uma intensa polifonia, com expressão de diferentes vozes que responderam ao instrumento. Ao dialogarmos com os enunciados das participantes, demarcamos seus posicionamentos, suas palavras e *contrapalavras* como parte essencial de toda a enunciação e como elementos que compõem esse auditório social. Consideramos o processo de formação profissional dos docentes, incluindo o percurso inicial de formação abarcando fatores pessoais e de vivências formativas no esforço reflexivo formador.

Iniciamos o estudo trazendo nossas indagações, preocupações, problematizações que foram e são nutridas em nossa trajetória de estudante e docente em diferentes etapas da educação básica, entrelaçada ao contexto de mudanças presente no contexto da educação brasileira. As indagações nos acionam a perspectivar políticas comprometidas com a educação pública de qualidade.

Ao contextualizarmos a constituição da EI e das equipes de EI, observamos uma diversidade de indicativos de políticas públicas na proposição de organizar o atendimento desta etapa e fortalecer a sua identidade. Ao focalizarmos o perfil e a formação dos sujeitos que compõem as equipes na rede municipal, aproximamo-nos dos desafios vivenciados no trabalho e na implementação de ações que incidam na qualificação do atendimento.

Os enunciados nos possibilitam compreender a configuração das equipes gestoras de EI considerando a pessoa, o profissional, e as relações que constituem os processos formativos que implementam e vivenciam na execução do trabalho e ainda os desafios dessa ação.

Assim, a pesquisa caracteriza o perfil pessoal e profissional das participantes, o perfil das equipes gestoras de EI, discute as concepções de EI, analisa as dinâmicas de atuação do trabalho e explora as vivências formativas, em dialogia com as políticas públicas nacionais que integram a política municipal.

A partir desses propósitos, guiamo-nos na trajetória da pesquisa, construímos uma visão da “atuação das equipes gestoras de EI no Espírito Santo”, marcando a importância da composição de equipes específicas para a gestão da política

municipal de EI. Observando, a partir do panorama de constituição da EI no país, os desafios postulados no que diz respeito tanto à organização do atendimento (acesso, permanência e qualidade) quanto às questões formativas que envolvem as concepções que balizam o trabalho docente na EI, no conjunto dos dizeres, destacamos a dimensão quantitativa da configuração da equipe gestora de EI, que, com número reduzido de pessoas, compõe a equipe, chegando à observação da presença de “equipes” encontrada na pesquisa, uma questão que precisa ser revista no bojo da expansão do atendimento. Indicamos a importância de ações que impulsionem uma nova configuração das equipes nesse contexto de expansão da EI. Essa demanda organizativa, no entanto, não se faz desassociada das questões formativas como dimensão urgente e primordial do trabalho das equipes, na responsabilidade da gestão.

Na arquitetura das questões organizativas e formativas que envolvem a equipe, empreendemos nossos encontros com os enunciados das participantes da pesquisa que se materializam em interações que incluem e acolhem diferentes vozes num intenso movimento dialógico com a produção de dados da pesquisa.

Conhecendo o perfil pessoal das participantes, podemos perceber que há predominância do sexo feminino entre todas as equipes gestoras de EI e que a maioria se declara branca, casada e mãe de único filho. Também a metade das participantes tem filiação sindical, mas não participa ativamente, e a minoria possui filiação a partido político. Ainda a metade diz ter vinculação em fóruns e movimentos sociais, e menos de 30% destacam participação no FOPEIES. Ainda que tímido, percebemos uma característica de engajamento nas profissionais da EI. Engajamento que sobrepõe as dificuldades encarando-as como desafios que se põem em meio ao percurso de constituição da EI. Desse modo, há um posicionamento de fortalecimento, o que nos faz compreender o engajamento como uma característica positiva nesse movimento.

Acerca da renda pessoal, o vencimento das integrantes tem um peso significativo para o orçamento familiar e a maioria atua especificadamente na educação. Esse dado permite destacar o valor social do trabalho docente nos contextos

pesquisados, provavelmente fortalecendo uma ideia positiva da identidade profissional das docentes.

Sobre o perfil profissional das participantes, todas são formadas em nível superior e concluíram a pós-graduação em nível de especialização. Nesse dado identificamos o desafio da expansão e oferta de vagas referente ao curso de pós-graduação em nível mestrado no estado do Espírito Santo, uma vez que é muito reduzido o número de participantes com essa formação. Ainda salientamos que, mesmo sendo a expansão e oferta da pós-graduação em nível mestrado um desafio, há interesse manifesto entre os enunciados das participantes no sentido de planejar a continuidade de sua formação no nível de mestrado.

Ao direcionarmos as análises para o perfil das equipes gestoras, observamos movimentos iniciantes acerca da formação relativos aos cursos de pós-graduação voltados às especificidades da atuação e etapa da EI. Com base nos enunciados das participantes, podemos dizer que a EI está situada entre outras temáticas e é pouco visibilizada. Ainda referente ao perfil, focalizando as equipes gestoras de EI, percebemos que as dinâmicas do trabalho se acumulam e crescem no detalhamento das atividades que estão envolvidos. Nessa observação, conseguimos compreender a circularidade com que a formação e atuação das participantes se mobilizam. O trabalho das equipes parece necessitar de investimento de tempo maior para a realização de encontros com os pares em reuniões semanais da equipe e especialmente os atendimentos tanto às profissionais da educação como à comunidade, e essa atividade parece alavancar demandas outras diárias como o registro desse atendimento, memorandos, solicitações, entre outros, que proporcionam cotidianos que solicitam mais tempo para os encaminhamentos pertinentes. É notório o desejo das participantes associado à necessidade de ter, na organização cotidiana do trabalho das docentes da equipe, um tempo dedicado e organizado para a formação.

Ao informarem a frequência mensal das atividades desenvolvidas pela equipe, fica evidente o movimento constante em relação à atividade, mesmo quando anunciada como uma atividade mensal. Esse movimento muito nos diz, pois evidencia que possivelmente há investimento diário para o desenvolvimento dessa

atividade, mesmo que ela seja realizada mensalmente. E, mais uma vez, confirma-se a sobrecarga, intensificação e precarização dessa atuação que se constitui de diferentes modos. Mesmo que consigamos enxergar possíveis (in)gerências de tempo no que tange ao trabalho, ainda assim não é possível precisar as atividades que de fato são desenvolvidas, tamanha a complexidade que envolve o cotidiano dessa atuação das equipes gestoras de EI.

Reconhecendo nas vozes de nossas participantes a diversidade como marca de nossa constituição como seres ativos, as concepções que estas enunciaram nos movem a compreender os diferentes sentidos de criança, EI, práticas pedagógicas, trabalho da equipe gestora, planejamento, avaliação, trabalho do professor, formação dos profissionais, gestão das instituições de EI e oferta e expansão de vagas. A esse respeito os enunciados evidenciam uma busca, mesmo carecendo de ser fortalecida, por aproximações às concepções constantes em documentos oficiais e na legislação, em especial, às premissas das DCNEI (BRASIL, 2009a). Nesse sentido, podemos dizer que, assim como o campo da EI vem se constituindo nesses últimos anos, juntamente estão se constituindo as equipes gestoras de EI e, conseqüentemente, suas concepções.

Em interlocução com o trabalho docente desenvolvido, a formação dos professores que atuam na EI na rede municipal se constitui como questão primordial no conjunto de ações sob a responsabilidade das integrantes das equipes gestoras de EI. Analisamos, assim, que a gestão da formação constitui um desafio que integra os intensos debates das participantes. As questões associadas à gestão dessa formação, à dimensão compartilhada e participativa de todos os envolvidos, aos processos vivenciados nessa interlocução não são explicitadas ou bem definidas. Ainda esparso, esse movimento guarda características de um processo mais hierárquico, ainda que estrutura representativa. Sinalizamos assim quanto ainda precisamos incluir nas agendas de discussão essa pauta no âmbito da formação continuada e especialmente nas mesas de embates das políticas públicas de formação.

A formação como ação pedagógica implantada pela equipe é um desafio, mas instar e definir a formação vivenciada pela equipe também agrega desafios à trajetória das

equipes. Ao informarem a existência e participação em formações externas que geram aprendizagens que, de diferentes formas, são compartilhadas nos momentos de encontros com os docentes, também nos indagam quanto às políticas de formação para as equipes gestoras com objetivo de fortalecimento dessa etapa. Tais aspectos informam e acenam movimentos de constituição e organização das redes municipais quanto ao trabalho da EI.

Ainda na discussão da formação, porém focalizando a formação inicial, destaca-se a necessidade da (re)organização do currículo na formação inicial, de maneira que contemple as especificidades para atuação na gestão, e da etapa da educação em questão. Emergiu dos dizeres das participantes o indicativo de balizarem suas concepções em indicativos presentes nas DCNEI (BRASIL, 2009a). Esse movimento marca uma comunicabilidade e integração das concepções das DCNEI com o trabalho da equipe.

Nessa interação dialógica em que sobressai dos discursos a formação, analisamos que o horizonte do trabalho das equipes gestoras está representado no olhar que elas direcionam para as instituições de EI e, nessa interlocução, encontramos um movimento potente de diálogo, que precisamos apoderar e visibilizar, por ser uma prática docente que integra, como referência do trabalho, as instituições de EI.

Ao comunicarmos essa cadeia dialógica, queremos dizer que, de diferentes formas, as participantes revelam, em seus enunciados, que querem mesmo é tratar acerca da formação que implementam nos municípios que atuam. Essas diferentes formas de incluir a formação no desenvolver dos enunciados, as ansiedades expressas, ao adiantarem essa abordagem sobre os movimentos formativos vividos e implementados, foram para nós encontros potentes em que identificamos equipes gestoras de EI em pleno movimento.

Outro evento que destacamos nas análises refere-se às participantes quando afirmam a organização do seu trabalho, sustentando seus dizeres ao trabalho que está sendo desenvolvido nas instituições de EI. Um movimento que nos indaga sobre o trabalho específico da gestão e simultaneamente evidencia uma

aproximação da gestão da unidade central às ações vividas no cotidiano das instituições de EI.

O trabalho das equipes remete nos dizeres o cotidiano do trabalho na instituição, uma comunicação extraordinariamente rica e importante, que está diretamente vinculada aos processos de produção da comunicação cotidiana, que indica nas palavras dos enunciados das participantes onde estão situados seus discursos (BAKHTIN, 2009). Esse aspecto situa, por um lado, certa dificuldade de falar do próprio trabalho, ou ainda em defini-lo enquanto situado na secretaria, mas ganha força sua vinculação com o trabalho das instituições. Em resumo, nossa pesquisa encontrou, em vários indicativos, a forte vinculação do trabalho das equipes com o trabalho das instituições de EI. Nesse processo interativo com as instituições, em meio a tantas demandas, responsabilidades assumidas e generalizações do trabalho, precisar a dinâmica de trabalho torna-se um desafio. Esse cenário revela a necessidade de uma organicidade específica para as questões da EI. Em outra análise, as questões nos possibilitam a análise de oportunidades de um trabalho formativo mais coletivo e próximo das instituições.

Reunindo alguns indicativos, compartilhamos que as docentes expressaram, em seus dizeres, uma necessidade de formação continuada que associamos à ideia de complementaridade, de crescimento profissional. Percebemos que as docentes buscam aperfeiçoamento profissional em diferentes perspectivas, em cursos, palestras, especializações encontros na área de educação e na área da EI em iniciativas individuais, e por vezes acabam fora do contexto da EI e das propostas específicas, de forma que não se sentem atendidas em suas necessidades pedagógicas e profissionais.

Entendemos, nessa composição dialógica, que a carência de discussões sobre os saberes essenciais para gestão da EI e a ausência de debates sobre a formação e condições de trabalho desses sujeitos trazem implicações nos processos de vida e trabalho e desfavorecem as iniciativas de mudanças e organizações necessárias.

Por fim, a formação inicial e continuada e a organização das equipes gestoras de EI pressupõem políticas públicas de formação docente que guardem e discutam

profundamente as especificidades do trabalho e da constituição desse gestor. Também compreendemos a urgência de estudos promovendo a formação continuada pautada no protagonismo dos docentes que se abrem à reflexão de suas experiências e práticas nas instituições de EI, procurando, nas relações dialógicas, novos significados para o trabalho. A discussão e compreensão da organização da EI no âmbito municipal precisam ser realizadas a partir das situações de reflexão das concepções que envolvem o trabalho, da formação dos sujeitos e de suas condições de trabalho. Pensar assim em uma equipe em contínuo processo formador que potencializa essa formação, em toda rede.

Ao compormos nossas considerações em sua condição de incompletude, mesmo buscando um acabamento necessário a essa etapa conclusiva, destacamos que a análise dos dados produzidos anuncia a necessidade de investimentos em ações de formação continuada que focalizem as especificidades da atuação das equipes gestoras de EI e a garantia de atuação direcionada à EI, de forma a não acumular ou sobrepor outras responsabilidades, mantendo a articulação com outras etapas e ações associadas ao trabalho da gestão da EI.

6 REFERÊNCIAS

ARCE, A. **A infância brasileira e a história das ideias pedagógicas**: rastros e traços de uma construção social do ser criança. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 69 p. Coleção UAB-UFSCar.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Prefácio a edição francesa Tzvetan Todorov: introdução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Questões de Literatura e Estética**: a teoria do romance. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

BANDEIRA, H. M. M. **Formação de professores e prática reflexiva**. 2006. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1856>>. Acesso em: 27 jan. 2006.

BARRETO, A. M. R. F. **Porque e para que uma política de formação do profissional de educação infantil?** MEC. Por uma política de formação do profissional da educação infantil 1994. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-Rgh7cILK9YJ:www.sema.edu.br/editor/fama/livros/educacao/FORMA%25C3%2587%25C3%2583O%2520INICIAL%2520E%2520CONTINUADA%2520DE%2520EDUCADORES/POR%2520UMA%2520POL%25C3%258DTICA%2520DE%2520FORMA%25C3%2587%25C3%2583O%2520DO%2520PROFISSIONAL%2520DA%2520EDUCA%25C3%2587%25C3%2583O%2520INFANTIL.pdf+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 7 jun. 2013.

_____. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995.

BRASIL. **Decreto n.º 7247, de 19 de abril de 1879**. Reforma Leôncio – reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 12 de fev. de 2014.

BRASIL. **Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009b**. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de Nov. 2009.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2013.

_____. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>>. Acesso em: fev. 2015.

_____. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 7 jun. 2013.

_____. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <<http://www5.fiemg.com.br/admin/BibliotecaDeArquivos/Image.aspx?ImgId=33190&TabId=13670>>. Acesso em: 1 de jun. 2013.

_____. **Lei n.º 9.131, de 20 de dezembro de 1961**. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108165/lei-9131-95>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 4 abr. 2013.

_____. **Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005c**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 4 mar. 2013.

_____. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 24 jun. 2013.

_____. **Lei n.º 11.274, de 20 de junho de 2006c.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 4 mar. 2013.

_____. **Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 4 mar. 2013.

_____. **Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 3 mar. 2013.

_____. **Lei n.º 12.014, de 6 de agosto de 2009c.** Altera o art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm>. Acesso em: 17 abr. 2014.

_____. **Lei n.13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm#meta20>. Acesso em: 27 de jun. de 2014.

_____. **Ministério da Educação.** Secretaria de educação básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil. Brasília: DF, MEC, SEB, 2006a, p. 64.

_____. **Ministério da Educação.** Secretaria de educação básica. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil. Brasília: DF, MEC, SEB, 2006b, p. 45.

_____. **Ministério da Educação.** Secretaria de educação básica. Secretaria de Educação a distância. Livro de Estudo. Coleção proinfantil. v. 2, Unidade 3. Brasília: DF, MEC, SEB, 2005a, p. 32.

_____. **Ministério da Educação.** Secretaria de educação básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: DF, MEC, SEB, 2005b, p. 32.

_____. **Ministério da educação.** Política Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994a. Disponível em: <<http://biblioteca.claretiano.edu.br/pergamum/biblioteca/>>. Acesso em: 4 jan. 2014.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto. Educação Infantil no Brasil:** situação atual. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994b.

_____. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** MEC/SEF/COEDI: Brasília, 1994c.

_____. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996b.

_____. **Resolução CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em nível médio, na modalidade normal. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1999a.

_____. **Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1999b. Seção 1, p.18.

_____. **Resolução CNS n.º 196, de 10 de outubro de 1996.** Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humano. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de out. 1996c.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 15 de maio de 2006d.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso graduação em pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 11 abr. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2013.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009a.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaosvinculados&id=13684:resolucoes-ceb-2009&option=com_content&view=article>. Acesso em: 4 mar. 2013.

_____. **Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de janeiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (Publicada no Diário Oficial da União de 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no DOU, de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8).

BRZEZINSKI I. Educação Infantil, profissionalização docente e a formação de professores no curso de Pedagogia. **Dialogia.** São Paulo, n. 17, p. 15-35, jan./jun. 2013.

CAMPOS, M. M. **A gestão da educação infantil no Brasil.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

CAMPOS, M. M. M.; PATTO, M. H.; MUCCI, C. A creche e a pré-escola. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 39, p. 35-42, 1981. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

CARVALHO, S. P. T. Trabalhar na educação infantil: gratificante, prazeroso e complexo! – significados atribuídos por professores ingressantes no Curso de Especialização em Educação Infantil. In: MONTEIRO, F. M. de A.; PALMA, R. C. D. da; CARVALHO, S. P. T. C. **Processos e práticas na formação de professores da educação infantil**. Cuiabá: Ed. da UFMT, 2013. p. 31-45.

CÔCO, V. Conquistas, avanços, desafios e disputas na política de educação infantil: Transformação na docência... Em nós... In: RANGEL, I. S.; NUNES, K. R.; CÔCO, V. **Educação infantil: redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos**. Petrópolis: De Petrus, 2013. p. 180-199.

_____. **O ingresso de profissionais na educação infantil**: Implicações na configuração do trabalho docente. In: XV ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. Anais do XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010.

_____. Trabalhador docente na educação infantil no Espírito Santo. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, F. V. **O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo**. Belo Horizonte, BH: Fino Traço, 2012. p. 59-80.

CRUZ, S. H. V. C. Da omissão assumida à prioridade negada: notas sobre a ação do Estado brasileiro na Educação Infantil. O público e o privado. **Revista do PPGE em Políticas públicas da universidade Estadual do Ceará (UECE)**. n. 5 jan./jun. 2005.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educação e Pesquisa. **Revista da faculdade de Educação USP**. São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300004>. Acesso em: 10 mar. 2015.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista Gestão Organizacional**, Santa Catarina, v. 6, n. 3 – Edição Especial, 2013. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/1386>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

DIDONET, V. A LDB e a política de Educação Infantil. MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Educação Infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000.

ESPÍRITO SANTO. **Resolução nº 1.286, de 29 de março de 2006**. Fixa Normas para a Educação no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:q__-ZCxNSkoJ:www.cee.es.gov.br/download/res1286atualizada.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 3 mar. 2013.

FERNANDES; F. S.; GIMENNES; N.; CAMPOS, M. M. Gestão educacional e educação infantil: formas de organização dos municípios para a implementação da política de educação infantil no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração na Educação**, [S.l.], v. 29, n. 1, p. 61-78, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/42821>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

FERREIRA, E. B. Políticas educacionais e trabalho docente no Espírito Santo e suas novas formas reguladoras. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **O trabalho docente na educação básica do Espírito Santo**. Belo Horizonte: MG: Fino Traço, 2012.

FERREIRA, E. B.; CÔCO. Gestão na Educação Infantil e trabalho docente. **Retratos da Escola**, v. 5, p. 357-370, 2011.

FERREIRA, E. B.; VENTORIM, S.; CÔCO, V. O trabalhador docente do Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho. IN: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **O trabalho docente na educação básica do Espírito Santo**. Belo Horizonte-MG: Fino Traço, 2012.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007. p.12-26.

_____. As abordagens sócio-históricas como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, n. 116, jul. 2002.

GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Revista Científica Eccos**, v. 1, n. 1, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71511277007#>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, C. A. **A educação infantil no fogo cruzado das relações inter e intragovernamentais**. 2009. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política de educação infantil no Brasil: Brasília: MEC; SEB; Unesco, 2009. (Relatório de avaliação).

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007. p.31-61.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**. 2014. <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 1 abr. 2015.

KRAMER, S. (Coord.). **Formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ravil, 2001. (Relatório de pesquisa).

KRAMER, S. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, M. T. (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-81.

KRAMER, S. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200011>>. Acesso em: 04 mar. 2015.

KRAMER, S. et al. Nos relatos de professores, conquistas e ambiguidades da educação infantil. In: KRAMER, S. **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**, São Paulo: Ática, 2005. p.38-54.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Caderno de pesquisa**. [S.l.], v.37, n. 131, p. 423-453, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1037131.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2013.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. Infância, formação e cultura: uma trajetória de pesquisa e/em curso. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LUCK, H. Gestão educacional: uma questão paradigmática. **Série caderno de gestão**. Editora: vozes, 11. ed. Petrópolis: RJ, 2014.

MEDEIROS, L.G.M. Rede Municipal de Ensino. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Verbetes. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=158>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

MELLO, A. S.; PORTO, C. L. Concepções de formação em serviço: uma pesquisa com profissionais de secretarias municipais de educação. **Trabalho apresentado na 26.ª Reunião anual da ANPED**. Caxambu, Out, 2003. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:a6sH2dbM83AJ:26reunia.o.anped.org.br/trabalhos/marialuciadesouzaemello.rtf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 10 set. 2013.

MIOTELLO, V; MOURA, M. I. Alargando os limites da identidade. In: Grupo de estudos do gênero do discurso GEGe/UFSCar. **A escuta como lugar do diálogo**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2012. p. 11-14.

MOREIRA, H.; CALEFFE L. G. **O planejamento da pesquisa: do problema à revisão de literatura**. Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-25.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antônio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

_____. **Educação e formação ao longo da vida**: entrevista. São Paulo: CRE Mario Covas, entrevista concedida por e-mail em out. 2004. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 8 ago. 2013.

_____. **O regresso dos professores**. Comunicação apresentada na Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Organização: Presidência portuguesa do conselho da união europeia. Lisboa: ME, DGRH, 2007.

_____. **Professor**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS.
Relatório estadual da pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

NUNES, M. F. R. **Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**: um estudo da estratégias municipais de atendimento. Tese de doutorado em Educação: UFRJ, 2005.

NUNES, M. F. R; CORSINO, P; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: Unesco, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

NUNES, M. F; CORSINO, P. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia. **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores associados, 2009. p. 15-32.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 2 jan. 2014.

_____. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=429>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. V. **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil**: sinopse do survey nacional / Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. - Belo Horizonte, 2010. p. 88. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=pesquisas>>. Acesso em: 20 maio 2013.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

REIS, M. L. L.; COCO, V. Composição e formas de ingresso das Equipes Gestoras de Educação Infantil nas Secretarias Municipais. In: **XXVII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2015, Olinda – Pernambuco. 2015. v. 21.

REIS; M. L. L.; VIEIRA; M. N. A.; CÔCO; V. Vozes de pesquisadoras iniciantes: relações de alteridade na dinâmica de um grupo de pesquisa. **II Encontro de Estudos bakhtinianos. Vida, cultura, alteridade**. EEBA/2013- Caderno n.1. São Carlos: Pedro & João, 2013 p. 254-257.

ROCHA, D. A **gestão da educação pública em Mato Grosso do Sul** – práticas racionalizadoras e clientelismo. 1992. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2007.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

VIEIRA, L. F. Educação Infantil. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDRom. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/404.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

VIEIRA, M. F. V; OLIVEIRA, D. A; OLIVEIRA, T. G; VITORINO, T. A. **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil**: sinopse do survey nacional referente à Educação Infantil. Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Belo Horizonte, 2013. p. 79. Disponível em: <http://www.gestrado.org/images/pesquisas/5/SinopseSurveyNacional_TDEBB_Gestrado.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2014.

VIEIRA, L. F.; OLIVEIRA, T. G. **As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil**: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). Revista Educação em Questão, Natal, v. 46, n. 32, p. 131-154, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5125/4103>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

WERTHEIR, J. Educação brasileira: um pacto nacional em construção. Vários autores, Org. CENPEC. **Educação para todos**: avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Seleção de trabalho no banco de teses e dissertações da CAPES para revisão de literatura a partir dos títulos das pesquisas

Busca de teses e dissertações no banco de dados da CAPES

Descritores: Gestão da Educação Infantil

Níveis: Mestrado e doutorado

TABELA 2 – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação	Quantidade	%
Educação	68	61,3
Saúde Pública	4	3,6
Educação, Cultura e Comunicação	3	2,7
Gestão e Políticas Públicas	3	2,7
Saúde Materno Infantil	3	2,7
Administração	2	1,8
Educação (Currículo)	2	1,8
Educação Escolar	2	1,8
Enfermagem	2	1,8
Psicologia	2	1,8
Ecologia Humana e Gestão	1	0,9
Economia	1	0,9
Economia e Gestão Empresarial	1	0,9
Educação Agrícola	1	0,9
Educação Ambiental	1	0,9
Educação Física	1	0,9
Educação nas Ciências	1	0,9
Engenharia Profissional em Saúde	1	0,9
Engenharia Ambiental	1	0,9
Engenharia de Produção	1	0,9
Engenharia e Gestão do Conhecimento	1	0,9
Gestão do desenvolvimento local	1	0,9
Gestão e Avaliação da Educação	1	0,9
Interdisciplinar em Ciências da Saúde	1	0,9
Linguagem e Ensino	1	0,9
Modelagem Computacional e Tecnologia	1	0,9
Saneamento, Meio ambiente	1	0,9
Saúde Coletiva	1	0,9
Saúde da Família	1	0,9
Teologia	1	0,9
Total	111	100

Fonte: Elaborado pela autora.

TABELA 3 – ÁREAS DO CONHECIMENTO

Área do Conhecimento	Quantidade	%
Educação	61	55
Educação de Adultos	7	6,3
Saúde Coletiva	6	5,4
Ensino-Aprendizagem	5	4,5
Administração	3	2,7
Administração Pública	3	2,7
Educação em Periferias Urbanas	3	2,7
Saúde Materno-Infantil	3	2,7
Economia	2	1,8
Enfermagem	2	1,8
Engenharia/Tecnologia/Gestão	2	1,8
Planejamento Educacional	2	1,8
Psicologia	2	1,8
Educação Física	1	0,9
Engenharia de Produção	1	0,9
Engenharia Sanitária	1	0,9
Ensino Profissionalizante	1	0,9
Letras	1	0,9
Meio Ambiente e Agrárias	1	0,9
Qualidade do ar, das águas e do solo	1	0,9
Saúde e Biológicas	1	0,9
Sociais e Humanidades	1	0,9
Teologia	1	0,9
Total	111	100

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE B – Seleção de trabalho no banco de teses e dissertações da CAPES para revisão de literatura a partir dos títulos das pesquisas

Busca de teses e dissertações no banco de dados da CAPES

Descritores: Gestão na área educacional

Níveis: Mestrado e doutorado

TABELA 4 – NÍVEL DO CURSO

Nível do curso	Quantidade	%
Mestrado Acadêmico	44	72,13
Doutorado	16	26,23
Mestrado Profissional	1	1,64
Total	61	100

Fonte: Elaborado pela autora.

TABELA 5 – PRODUÇÕES DAS INSTITUIÇÕES

Produção das Instituições	Quantidade	%
Universidade Federal de Santa Catarina	5	8,2
Universidade Federal do Paraná	4	6,55
Universidade de São Paulo	3	4,91
Universidade Estadual de Maringá	3	4,91
Universidade Federal da Bahia	3	4,91
Universidade Federal do Ceará	3	4,91
Pontifícia Universidade Católica	2	3,27
Pontifícia Universidade Católica	2	3,27
Universidade de Brasília	2	3,27
Universidade Est.Paulista Júlio de	2	3,27
Universidade Estadual de Campinas	2	3,27
Universidade Federal de Juiz de Fora	2	3,27
Universidade Federal de Uberlândia	2	3,27
Universidade Federal do Rio Grande	2	3,27
Universidade Metodista de São Paulo	2	3,27
Centro Universitário La Salle	1	1,64
Centro Universitário Moura Lacerda	1	1,64
Pontifícia Universidade Católica	1	1,64
Pontifícia Universidade Católica	1	1,64
Univ. Regional do Noroeste do Estado	1	1,64
Universidade Católica de Brasília	1	1,64
Universidade Católica de Santos	1	1,64
Universidade do Oeste de Santa Catarina	1	1,64
Universidade do Planalto Catarinense	1	1,64
Universidade do Vale do Itajaí	1	1,64
Universidade Est.Paulista Júlio De	1	1,64
Universidade Federal de Alagoas	1	1,64
Universidade Federal de Mato Grosso	1	1,64
Universidade Federal de Minas Gerais	1	1,64
Universidade Federal de Santa Maria	1	1,64
Universidade Federal de São Carlos	1	1,64
Universidade Federal do Espírito Santo	1	1,64
Universidade Federal do Rio De Janeiro	1	1,64
Universidade Federal do Rio Grande	1	1,64
Universidade Federal do Rio Grande	1	1,64
Universidade Federal do Rio Grande	1	1,64
Universidade Luterana do Brasil	1	1,64
Universidade Regional de Blumenau	1	1,64
Total	61	100

Fonte: Elaborada pela autora.

APÊNDICE C – Seleção de trabalhos no banco de teses e dissertações da CAPES a partir da leitura dos títulos

Busca de teses e dissertações no banco de dados da CAPES

Descritores: Secretarias Municipais de Educação Infantil

Níveis: Mestrado e doutorado

Quadro 1 – Dissertações selecionadas no banco CAPES

DISSERTAÇÕES				
N.º	ANO	UNIVERSIDADE	TÍTULO	AUTOR
01	2006	Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação	Política e organização da pré-escola na secretaria municipal de educação de Campinas entre 1969 a 1988	BASSETTO, L.
02	2007	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Gestão democrática: a rede municipal de creches de Cuiabá frente ao desafio da participação efetiva	SOUZA, S. N. de

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 – Teses selecionadas no banco CAPES

TESES				
N.º	ANO	UNIVERSIDADE	TÍTULO	AUTOR
01	2005	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Educação Infantil no estado do Rio de Janeiro: um estudo das estratégias municipais de atendimento	NUNES, M. F. R.
02	2007	Universidade Federal de Goiás	Coordenação pedagógica na Educação Infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia	ALVES, N. N. de L.

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE D – Seleção de trabalho no banco de teses e dissertações da CAPES para revisão de literatura a partir da leitura dos resumos

Busca de teses e dissertações no banco de dados da CAPES: trabalhos selecionados para a revisão

Descritor: Secretarias Municipais de Educação Infantil

Nível: Doutorado

Quadro 3 – Tese selecionada para revisão de literatura

TESE				
Nº	ANO	UNIVERSIDADE	TÍTULO	AUTOR
01	2005	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Educação Infantil no estado do Rio de Janeiro: um estudo das estratégias municipais de atendimento	NUNES, M. F. R.

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE E – Seleção de trabalho no banco de teses e dissertações da CAPES para revisão de literatura a partir da leitura dos resumos

Busca de Teses e dissertações no banco de dados da CAPES: trabalhos selecionados para a revisão

Descritor: Secretarias Municipais de Educação Infantil

Nível: Dissertação e doutorado

TABELA 6 – CRONOLOGIA DAS PRODUÇÕES COM MARCO TEMPORAL A PARTIR DE 1996

Ano	Quantidade	%
1996	1	1,66
2001	2	3,34
2002	1	1,66
2003	5	8,33
2004	5	8,33
2005	6	10
2006	5	8,33
2007	2	3,34
2008	1	1,66
2009	8	13,33
2010	9	15
2011	10	16,66
2012	5	8,33
Total	60	100

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE F – Produção do grupo INFOC

Busca por produção vinculada à tese de doutorado que selecionamos no banco de dados da CAPES: trabalhos selecionados para a revisão

TABELA 7 – PRODUÇÃO DO GRUPO INFOC, ASSOCIADA AO RELATÓRIO DE PESQUISA “FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO”, COORDENADA POR DE KRAMER (2001)

Produção do Grupo de Pesquisa INFOC	Quantidade	%
Livros e capítulo de livros	5	12,82
Artigos	13	33,33
Teses	4	10,25
Dissertações	1	2,56
Monografias	9	23
Trabalhos apresentados em eventos	7	17,94
Total	39	100

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE G – Produções que compõem a revisão de literatura

Quadro 4 – Trabalhos selecionados para revisão de literatura

N.º	ANO	TIPO DE PRODUÇÃO	TÍTULO DA PRODUÇÃO E BANCO	AUTORIA
01	2001	Relatório de Pesquisa	Formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro. Circulação limitada aos municípios participantes e grupos de pesquisas com aproximação a temática de estudo.	KRAMER, S.
02	2003	Produção Associada	Concepções de formação em serviço: uma pesquisa com profissionais de secretarias municipais de educação. Trabalho apresentado na 26ª Reunião anual da ANPED.	MELLO, A. S. e PORTO, C. L.
03	2005	Produção Associada	Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: um estudo da estratégias municipais de atendimento. CAPES.	NUNES, M. F. R.
04	2007	Produção Associada	Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. Caderno de pesquisa Fundação Carlos Chagas (FCC).	KRAMER, S. e NUNES, M. F.
05	2010	Survey	Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil : sinopse do survey nacional / Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Disponível no site Gestrado.	OLIVEIRA, D. A. e VIEIRA, L. M. V.
06	2013	Survey	Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil : sinopse do survey nacional referente à Educação Infantil. Disponível no site Gestrado.	VIEIRA, M. F. V., OLIVEIRA, D. A., OLIVEIRA, T. G. e VITORINO, T. A.
07	2010	Relatório da pesquisa	NUCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS. Relatório estadual da pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil. Disponível no site Gestrado.	OLIVEIRA, D. A. e VIEIRA, L. M. V.
08	2012	Produção Associada	Trabalhador docente na educação infantil no Espírito Santo. Livro: O trabalho docente na educação básica do Espírito Santo. Belo Horizonte: MG: Fino Traço, 2012.	CÔCO, V.
09	2012	Produção Associada	Políticas educacionais e trabalho docente no Espírito Santo e suas novas formas reguladoras. Livro: O trabalho docente na educação básica do Espírito Santo. Belo Horizonte: MG: Fino Traço, 2012.	FERREIRA, E. B
10	2012	Produção Associada	O trabalhador docente do Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho. Livro: O trabalho docente na educação básica do Espírito Santo. Belo Horizonte: MG: Fino Traço, 2012.	FERREIRA, E. B., VENTORIM, S. e CÔCO, V.
11	2012	Produção Associada	A gestão da educação infantil no Brasil. Disponível no site da Fundação Carlos Chagas (FCC).	CAMPOS, M. M.
12	2013	Relatório da pesquisa	Gestão Educacional e educação infantil: formas organização dos municípios para a implementação da política de educação infantil no Brasil. Revista Brasileira de política e administração na educação.	FERNANDES; F. S.; GIMENNES; N.; CAMPOS, M. M.

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE H – Carta enviada para os secretários de Educação dos municípios do Espírito Santo

Vitória, 4 de dezembro de 2014.

Sr. /Sr.^a Secretário/a Municipal de Educação,

Continuando os investimentos do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE), na aproximação ao trabalho realizado pelos municípios do Espírito Santo no campo da Educação Infantil, convidamos as equipes gestoras de Educação Infantil, atuantes nas Secretarias Municipais de Educação para no mês de dezembro de 2014 e janeiro de 2015 responderem ao questionário online da pesquisa de mestrado em andamento intitulada “Formação e trabalho das equipes gestoras de Educação Infantil” (PPGE/UFES) da estudante Marcela Lemos Leal Reis, que tem como orientadora a Professora Valdete Côco. A pesquisa tem como objetivo compreender como se configura o trabalho das equipes gestoras de Educação Infantil nas Secretarias Municipais de Educação, considerando o perfil dos profissionais, a formação inicial, os movimentos de formação continuada que vivenciam e implementam no município e as ações demandadas pela função, em interação com as concepções e possibilidades presentes no trabalho na Educação Infantil.

Dessa forma, desenvolvemos um questionário destinado **a cada integrante da equipe de Educação Infantil, inclusive a coordenação ou gerência (caso tenha)**. O questionário foi desenvolvido em uma plataforma online para garantir agilidade aos respondentes.

Contamos com seu apoio no incentivo à participação, uma vez que a diversidade de participantes pode colaborar para conhecermos as diferentes realidades do trabalho das Equipes gestoras da Educação Infantil nos municípios do Espírito Santo. Destacamos que essa participação dos profissionais é voluntária e que a identidade dos sujeitos e a identificação dos municípios serão protegidas. Os instrumentos poderão ser respondidos a partir desta data pelo link <http://goo.gl/forms/qJZPRIRmtc> **acesse agora mesmo e garanta a participação da equipe de Educação Infantil de seu município.**

Desde já, agradecemos a participação de sua equipe e seu apoio aos estudos no campo da Educação Infantil no Espírito Santo. Em caso de dúvidas, entre em contato com a responsável pela pesquisa: Prof.^a Mestranda Marcela Lemos Leal Reis (27) 99941-4724, (27) 3337-9662 e-mails ou equipegestoraei@hotmail.com. Também poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa em seres humanos, UFES/Campus Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, s/n.º, CEP 29060970, Vitória–ES, Brasil.

Atenciosamente,

Marcela Lemos Leal Reis

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – UFES

Bolsista pelo Programa de Aperfeiçoamento em Ensino Superior - CAPES

Membro do Grupo de Pesquisa Atuação e Formação de Educadores – GRUFAE Membro do

Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo - FOPEIES

APÊNDICE I – Questionário apresentado as participantes a partir da página gratuita com layout próprio oferecida pelo googleappsdocx.

PESQUISA “Formação e trabalho das equipes gestoras de Educação Infantil”. QUESTIONÁRIO: Preenchimento individual, por integrante da Coordenação e da Equipe de Educação Infantil (EI)

Sr. /Sr.ª Coordenador(es) e Integrante(s) da Equipe Gestora de Educação Infantil Municipal, Apresentamos a pesquisa de mestrado “Formação e trabalho das equipes gestoras de Educação Infantil (EI)” coordenada pela professora e pesquisadora Marcela Lemos Leal Reis. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e ao Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE) coordenado pela Prof.ª Dr.ª Valdete Côco, orientadora dessa pesquisa. Temos como objetivo compreender como se configuram o trabalho e a formação das equipes gestoras de EI em Secretarias Municipais do Espírito Santo. Nesse propósito, buscamos a participação de todos os profissionais que integram a equipe de EI do município, inclusive a coordenação ou gerência (caso tenha). Sua participação é muito significativa para contribuir com o campo da EI.

*Obrigatório

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. *Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a) da pesquisa de mestrado “Formação e trabalho das equipes gestoras de Educação Infantil”, coordenada pela professora e mestranda Marcela Lemos Leal Reis. O propósito da pesquisa é compreender como se configuram o trabalho e a formação das equipes gestoras de Educação Infantil nas Secretarias Municipais. Elencamos como benefício dessa pesquisa, a contribuição que trará para o delineamento de políticas públicas de formação dos profissionais de Educação Infantil. Para obter as informações necessárias, está prevista, nesta fase de produção de dados, a aplicação de questionário. Você está sendo consultado/a sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica responder às questões propostas e autorizar o uso

das respostas em estudos sobre o trabalho e a formação de equipes gestoras municipais no campo da EI. Garantimos que sua identidade será resguardada durante todas as fases da pesquisa, bem como a confidencialidade dos dados, inclusive após a publicação.

() Declaro que entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e concordo em participar da pesquisa “Formação e trabalho das equipes gestoras de Educação Infantil em Secretarias Municipais”, como respondente desse questionário.

Para legitimidade dessa autorização informe:

2. 1 Nome completo *.....
3. 2 N° do registro de Identidade *.....
4. 3 Município *.....
5. 4 Data e horário do preenchimento dessa autorização.....

* Exemplo: 15 de dezembro de 2012, às 11h03

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa “Formação e trabalho das equipes gestoras de Educação Infantil”, eu, Marcela Lemos Leal Reis, declaro ter cumprido as exigências da Resolução CNS 466/12.

Desde já, agradecemos a sua participação. Em caso de dúvidas, entre em contato com a responsável pela pesquisa: Prof.ª Mestranda Marcela Lemos Leal Reis (27) 999414724/ (27)33379662, email – marcelallealr@gmail.com ou equipegestoraei@gmail.com. Também poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa em seres humanos, UFES/Campus Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, s/nº, CEP 29060970, Vitória – ES, Brasil.

I DADOS DO RESPONDENTE

6. 1 NOME*.....

2 INFORME CONTATOS PESSOAIS

7. 2.1 Email *.....
 8. 2.2 Telefone/celular *.....
 9. 2.3 Outros contatos.....
- 3 INFORME CONTATOS INSTITUCIONAIS**
10. 3.1 Município *.....
 11. 3.2 Email *.....
 12. 3.3 Telefone/Celular *.....
- 13. 4 DESEJA RECEBER INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA QUE ENVOLVE ESSE QUESTIONÁRIO? ***
 Marcar apenas uma oval.
 Não Sim

II. INFORME PERFIL PESSOAL

14. **5 DATA DE NASCIMENTO**.....
 * Exemplo: 15 de dezembro de 2012
15. **6 SEXO ***
 Marcar apenas uma oval.
 Feminino Masculino
16. **7 RAÇA/COR ***
 Marcar apenas uma oval.
 Preto/Negro Branco Pardo Amarelo Indígena Não Sei Outro:
17. **8 ESTADO CIVIL *** Marcar apenas uma oval.
 Solteiro(a) Casado(a) Divorciado(a) Viúvo(a) Vive com companheiro(a) Outro:
18. **9 FILIAÇÃO SINDICAL *** Marcar apenas uma oval.
 Não

- Sim, e participo ativamente de todas as ações e tomadas de decisões Sim, e participo esporadicamente das ações e tomadas de decisões Sim, mas não participo das ações e tomadas de decisões
 Outro:
19. **10 FILIAÇÃO A PARTIDO POLÍTICO *** Marcar apenas uma oval.
 Não Sim
20. **11 VINCULAÇÃO A FÓRUMS E MOVIMENTOS SOCIAIS: ***
 Marcar apenas uma oval.
 Não Ir para a pergunta 22. Sim Ir para a pergunta 21.
21. 11.1 Informe a qual (s) fóruns e/ou movimentos sociais você está vinculado (a)
- 12. COMPOSIÇÃO FAMILIAR**
22. 12.1 Filhos *
 Marcar apenas uma oval.
 Não Ir para a pergunta 24.
 Sim Ir para a pergunta 23.
23. 12.1.1 Informe quantos filhos você tem:.....
24. 12.2 Outros que convivem na mesma casa * Marque todas que se aplicam.
 Companheiro(a) Pais
 Irmãos Outro:
25. 12.2.1 Quantas pessoas moram com você na mesma casa? *.....
- 13 RENDA EM SALÁRIO(S) MÍNIMO(S)**
27. 13.2 Marque as alternativas que representam a composição de sua renda pessoal atual: Marque todas
 que se aplicam.
 Salário de um cargo efetivo

- () Salário de um segundo cargo efetivo Salário de um cargo de contrato
 () Salário de um segundo cargo de contrato Gratificação pelo trabalho na Equipe de EI
 () Remuneração decorrente de extensão de carga horária
 () Prefiro não responder
28. 13.3 Você tem algum tipo de renda complementar? (Não considere a (a) função (ões) que ocupa na Educação)
 Marcar apenas uma oval.
- () Não tenho renda complementar. Ir para a pergunta 32.
 () Mais de 1 (R\$ 724,00) até 2 SM (R\$ 1.448,00) Ir para a pergunta 29.
 () Mais de 3 (R\$ 2.172,00) até 4 SM (R\$ 2.896,00) Ir para a pergunta 29.
 () Mais de 5 (R\$ 3.620,00) até 6 SM (R\$ 4.344,00) Ir para a pergunta 29.
 () Mais de 7 (R\$ 5.068,00) até 8 SM (R\$ 5.792,00) Ir para a pergunta 29.
 () Mais de 9 (R\$ 5.801,00) até 10 SM (R\$ 6.525,00) Ir para a pergunta 29.
 () Prefiro não responder Ir para a pergunta 29.
29. 13.3.1 Marque as alternativas que representam a composição desta renda complementar: *
 Marcar apenas uma oval.
- () Envolve a EI
 () É na área educacional
 () Não possui aproximação com a educação
 () Outro:
30. 13.3.2 Quantas horas diárias de trabalho são dedicadas a essas atividades?
 *
31. 13.3.3 Há quantos anos você exerce essa atividade complementar?
 *
32. 13.4 Renda Familiar (Total da renda de todos que trabalham na família)
 () Mais de 1 (R\$ 724,00) até 2 SM (R\$ 1.448,00)
 () Mais de 3 (R\$ 2.172,00) até 4 SM (R\$ 2.896,00)

- () Mais de 5 (R\$ 3.620,00) até 6 SM (R\$ 4.344,00)
 () Mais de 7 (R\$ 5.068,00) até 8 SM (R\$ 5.792,00)
 () Mais de 9 (R\$ 5.801,00) até 10 SM (R\$ 6.525,00)
 () Prefiro não responder
- 13.4.1 Detalhamento da renda familiar**
33. 13.4.1.1 Número de contribuintes para a renda familiar * Marcar apenas uma oval.
- () Sou a única fonte de renda da família () 2 pessoas () 3 pessoas
 () Outro:
34. 13.4.1.2 Número de irmãos * Marcar apenas uma oval.
- () Não tenho irmãos
 () 1 irmão Ir para a pergunta 37.
 () 2 irmãos Ir para a pergunta 40.
 () 3 irmãos Ir para a pergunta 44.
 () Outro: Ir para a pergunta 44.
- 14 ESCOLARIZAÇÃO DA FAMÍLIA**
35. 14.1 Escolarização do pai * Marcar apenas uma oval.
- () Desconheço
 () Sem escolarização
 () Ensino Fundamental incompleto
 () Ensino Fundamental Completo
 () Ensino Médio completo
 () Ensino Médio incompleto
 () Ensino Superior completo
 () Ensino Superior incompleto
 () Pós-graduação
36. 14.2 Escolarização da mãe
- () Desconheço
 () Sem escolarização
 () Ensino Fundamental incompleto
 () Ensino Fundamental Completo

-)Ensino Médio completo
-)Ensino Médio incompleto
-)Ensino Superior completo
-)Ensino Superior incompleto
-) Pós-graduação

Ir para a pergunta 50.

14 ESCOLARIZAÇÃO DA FAMÍLIA

37. 14.1 Escolarização do pai * Marcar apenas uma oval.

-)Desconheço
-)Sem escolarização
-)Ensino Fundamental incompleto
-) Ensino Fundamental Completo
-)Ensino Médio completo
-)Ensino Médio incompleto
-)Ensino Superior completo
-)Ensino Superior incompleto
-) Pós-graduação

38. 14.2 Escolarização da mãe * Marcar apenas uma oval.

-)Desconheço
-)Sem escolarização
-)Ensino Fundamental incompleto
-) Ensino Fundamental Completo
-)Ensino Médio completo
-)Ensino Médio incompleto
-)Ensino Superior completo
-)Ensino Superior incompleto
-) Pós-graduação

Ir para a pergunta 50.

14 ESCOLARIZAÇÃO DA FAMÍLIA

40. 14.1 Escolarização do pai * Marcar apenas uma oval.

-)Desconheço

-)Sem escolarização
-)Ensino Fundamental incompleto
-) Ensino Fundamental Completo
-)Ensino Médio completo
-)Ensino Médio incompleto
-)Ensino Superior completo
-)Ensino Superior incompleto
-) Pós-graduação

41. 14.2 Escolarização da mãe * Marcar apenas uma oval.

-)Desconheço
-)Sem escolarização
-)Ensino Fundamental incompleto
-) Ensino Fundamental Completo
-)Ensino Médio completo
-)Ensino Médio incompleto
-)Ensino Superior completo
-)Ensino Superior incompleto
-) Pós-graduação

43. 14.4 Escolarização do(a) irmão(ã) [2] * Marcar apenas uma oval.

-)Desconheço
-)Sem escolarização
-)Ensino Fundamental incompleto
-) Ensino Fundamental Completo
-)Ensino Médio completo
-)Ensino Médio incompleto
-)Ensino Superior completo
-)Ensino Superior incompleto
-) Pós-graduação

Ir para a pergunta 50.

14 ESCOLARIZAÇÃO DA FAMÍLIA

44. 14.1 Escolarização do pai * Marcar apenas uma oval.

-)Desconheço

- Sem escolarização
 Ensino Fundamental incompleto
 Ensino Fundamental Completo
 Ensino Médio completo
 Ensino Médio incompleto
 Ensino Superior completo
 Ensino Superior incompleto
 Pós-graduação
46. 14.3 Escolarização do(a) irmão(ã) [1] * Marcar apenas uma oval.
- Desconheço
 Sem escolarização
 Ensino Fundamental incompleto
 Ensino Fundamental Completo
 Ensino Médio completo
 Ensino Médio incompleto
 Ensino Superior completo
 Ensino Superior incompleto
 Pós-graduação
47. 14.4 Escolarização do(a) irmão(ã) [2] * Marcar apenas uma oval.
- Desconheço
 Sem escolarização
 Ensino Fundamental incompleto
 Ensino Fundamental Completo
 Ensino Médio completo
 Ensino Médio incompleto
 Ensino Superior completo
 Ensino Superior incompleto
 Pós-graduação
48. 14.6 Escolarização do(a) irmão(ã) [3] * Marcar apenas uma oval.
- Desconheço
 Sem escolarização
 Ensino Fundamental incompleto
 Ensino Fundamental Completo

- Ensino Médio completo
 Ensino Médio incompleto
 Ensino Superior completo
 Ensino Superior incompleto
 Pós-graduação
49. 14.6 Escolarização do(a) irmão(ã) [4] * Marcar apenas uma oval.
- Desconheço
 Sem escolarização
 Ensino Fundamental incompleto
 Ensino Fundamental Completo
 Ensino Médio completo
 Ensino Médio incompleto
 Ensino Superior completo
 Ensino Superior incompleto
 Pós-graduação

III. INFORME PERFIL PROFISSIONAL

15 INFORME SUA SITUAÇÃO FUNCIONAL ATUAL

50. 15.1 Quantidade de vínculos públicos (na educação) * Marcar apenas uma oval.
- 1 2 3 4
51. 15.2 Carga horária diária de trabalho na Educação *
-
52. 15.2.1 Carga horária diária de trabalho na Equipe de Educação Infantil *
-
53. 15.3 Nome do cargo atual da equipe de EI * Marcar apenas uma oval.
- Integrante exclusivo da equipe de EI
 Integrante da equipe de EI, atuando também em outras equipes/setores da Secretaria Municipal de Educação

() Integrante da equipe de EI, atuando em instituição educacional em outra função
 () Integrante responsável pela coordenação/equipe de EI e também de outras equipes da Secretaria Municipal de Educação
 ()
 Outro:.....

54. 15.4 Espaço reservado para suas observações na questão 15:

16. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: INFORME O TEMPO DE SERVIÇO

55. 16.1 Ano de ingresso na Educação *.....

56. 16.1.1 Tempo total de atuação na Educação (em anos e meses) *.....

57. 16.2 Tempo total de atuação na Secretaria Municipal de Educação (em anos e meses).....

58. 16.2.1 Em quais anos você atuou na Secretaria Municipal de Educação? (Exemplo: 2003, 2005, 2006, 2007, 2010 e 2014) *.....

59. 16.2.2 Espaço reservado para suas observações na questão 16:.....

17 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: INDIQUE AS FUNÇÕES DOCENTES EXERCIDAS NA EI

61. 17.1.1 Denominação da função de assistente * Marque todas que se aplicam.

() Berçarista () Assistente de sala Monitor (a) () Babá
 () Outro:.....

62. 17.1.2 Tempo de atuação nesta função *.....

63. 17.1.3 Faixa etária das crianças * Marque todas que se aplicam.
 () Creche (0 a 3) () Pré-escola (4 a 6) () Outro:.....

64. 17.2 Atuou na função de professor (a) de EI? * Marque apenas uma oval.

() Não Ir para a pergunta 67.

() Sim Ir para a pergunta 65.

() Outro:.....

65. 17.2.1 Tempo de atuação na função de professor(a) de EI *.....

66. 17.2.2 Faixa etária das crianças * Marque todas que se aplicam.

() Creche (0 a 3) () Pré-escola (4 a 6) () Outro:.....

67. 17.3 Atuou na gestão de instituições de EI na função de diretor(a)?

() Não () Sim () Outro:.....

68. 17.3.1 Tempo de atuação na gestão de EI na função de diretor (a) *.....

69. 17.3.2 Faixa etária das crianças * Marque todas que se aplicam.

() Creche (0 a 3) () Pré-escola (4 a 6) () Outro:.....

70. 17.4 Atuou na gestão de instituições de EI na função pedagógica e/ou administrativa?

*Marcar apenas uma oval.

() Não Ir para a pergunta 74.

() Sim Ir para a pergunta 71

() Outro:.....

71. 17.4.1 Função pedagógica e/ou administrativa em que atuou * Marque todas que se aplicam.

() Coordenador (a) de turno

() Pedagogo (a)

() Supervisor (a)

() Orientador (a)

() Outro:.....

72. 17.4.2 Tempo de atuação nesta função *.....

73. 17.4.3 Faixa etária das crianças * Marque todas que se aplicam.
 Creche (0 a 3) Pré-escola (4 a 6) Outro:.....
74. 17.5 Atuou na gestão da Secretaria Municipal de Educação na função de Coordenador(a) de Equipe E
 * Marque apenas uma oval.
 Não Ir para a pergunta 78. Sim Ir para a pergunta 75.
 Outro:.....
75. 17.5.1 Tempo de atuação na gestão da Secretaria Municipal de Educação na função de Coordenador(a) de Equipe de EI*.....
76. 17.5.2 Em quais exerceu essa função?(Exemplo: 2003, 2005, 2006, 2007, 2010 e 2014) *.....
77. 17.5.3 Faixa etária das crianças * Marque todas que se aplicam.
 Creche (0 a 3) Pré-escola (4 a 6) Outro:.....
78. 17.6 Atuou na gestão da Secretaria Municipal de Educação na função de integrante de Equipe de EI? *
 Marque apenas uma oval.
 Não Ir para a pergunta 82.
 Sim Ir para a pergunta 79.
 Outro:.....
79. 17.6.1 Tempo de atuação nesta função? *.....
80. 17.6.2 Em quais anos exerceu esta função (Exemplo: 2003, 2005, 2006, 2007, 2010 e 2014) *.....
81. 17.6.3 Faixa etária das crianças * Marque todas que se aplicam.
 Creche (0 a 3) Pré-escola (4 a 6) Outro:.....
82. 17.7 Tempo de atuação na atual Equipe de Educação Infantil.
 *.....

- 18 ESCOLARIZAÇÃO EDUCAÇÃO BÁSICA: INFORME**
83. 18.1 EDUCAÇÃO INFANTIL * Marque apenas uma oval.
 Não cursou Ir para a pergunta 87.
 Cursou. Ir para a pergunta 84.
 Outro:..... Ir para a pergunta 87.
84. 18.1.1 Tipo de Instituição em que cursou a EI * Marque apenas uma oval.
 Pública Privada Filantrópica
 Conveniada Outro:.....
85. 18.1.2 Ano de conclusão da EI *.....
86. 18.1.3 Vivenciou o evento de formatura na EI? * Marque apenas uma oval.
 Não Sim
87. 18.1.4 Atualmente, em decorrência do seu trabalho na equipe de EI, vivencia o evento de formatura na EI? *
 Marque apenas uma oval.
 Não Sim
88. 18.1.4.1 Se positivo, informe há quantos anos o município realiza formatura nas instituições de EI.

- 18.2 ENSINO FUNDAMENTAL**
89. 18.2.1 Tipo de instituição em que cursou o Ensino Fundamental * Marque todas que se aplicam.
 Pública Privada Outro:.....
90. 18.2.2 Ano de conclusão do Ensino Fundamental *.....
91. 18.2.3 Vivenciou o evento de formatura no Ensino Fundamental? *
 Marque apenas uma oval.
 Não Sim Outro:.....

92. 18.2.4 Atualmente, em decorrência do seu trabalho na equipe de EI, vivencia o evento de formatura no Ensino Fundamental? *Marcar apenas uma oval.

Não Sim Outro:.....

93. 18.2.4.1 Se positivo, informe há quantos anos o município realiza formatura nas instituições de EF.....

18.3 ENSINO MÉDIO

94. 18.3.1 Tipo de instituição em que cursou o Ensino Médio * Marcar apenas uma oval.

Pública Privada Outro:.....

95. 18.3.2 Ano de conclusão do Ensino Médio*.....

96. 18.3.3 Vivenciou o evento de formatura no Ensino Médio? * Marcar apenas uma oval.

Não Sim Outro:.....

97. 18.3.4 Tipologia do Ensino Médio * Marcar apenas uma oval.

Ensino Médio básico
 Profissionalizante Magistério, sem adicional Pré-escolar e 3 anos de curso.
 Profissionalizante Magistério, com adicional Pré-escolar e 4 anos de curso
 Outro:.....

98. 18.3.5 Informe o Estado/Município de sua residência no momento em que cursou o Ensino Médio. *.....

99. 18.3.6 Informe o Estado/Município da instituição do curso Ensino Médio. *.....

100. 18.3.7 Durante o Ensino Médio, fez algum estágio na EI? * Marcar apenas uma oval.

Não Sim Outro:.....

101. 18.3.8 Como este Ensino Médio contribuiu em sua formação? *

102. 18.3.9 Qual é a principal contribuição deste curso Ensino Médio para o exercício do trabalho na EI? *

19 ESCOLARIZAÇÃO EDUCAÇÃO SUPERIOR INFORME

103. 19.1 GRADUAÇÃO * Marcar apenas uma oval.

Não cursei Ir para a pergunta 248.
 Em curso Ir para a pergunta 104.
 Concluída Ir para a pergunta 113.

19.1.1 Sobre a graduação que você está cursando, informe:

104. 19.1.1.1 Tipo de instituição em que está cursando a graduação * Marcar apenas uma oval.

Pública Privada Outro:.....

105. 19.1.1.2 Modalidade da graduação * Marcar apenas uma oval.

Presencial
 Semipresencial
 A distância
 Outro:.....

106. 19.1.1.3 Tipologia (Nome e habilitação) da graduação *.....

107. 19.1.1.4 Informe sua situação quanto ao cumprimento do estágio na graduação: * Marcar apenas uma oval.

Concluído
 Em andamento
 Ausente na ementa do curso
 Outro:.....

108. 19.1.1.5 Estágio detalhado Marque as alternativas que contemplam o estágio que vivenciou ou vivenciará na graduação *

Marque todas que se aplicam.

-)Docência
)Gestão
)Educação Infantil
)Ensino Fundamental
)Ensino Médio
)Disciplina de estágio é ausente na ementa do curso
)Outro:.....

109. 19.1.1.6 Sua graduação prevê elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)? * Marcar apenas uma oval.

-)Não)Sim)Não sei

110. 19.1.1.7 Informe o Estado/Município da instituição da sua graduação: *

.....

111. 19.1.1.8 Como este curso de graduação vêm contribuindo com sua formação? *.....

112. 19.1.1.9 Qual é a principal contribuição deste curso de graduação para o exercício do trabalho na equipe de EI? *.....
 Ir para a pergunta 248.

113. 19.1.2 Informe quantas graduações você cursou: * Marcar apenas uma oval.

-)1 Graduação Ir para a pergunta 114.
)2 Graduações Ir para a pergunta 128.
)3 Graduações
)Outro:.....

19.1.2.1 Sobre sua graduação, informe:

114. 19.1.2.1.1 Tipo de instituição em que cursou a graduação * Marcar apenas uma oval.

-)Pública)Privada

115. 19.1.2.1.2 Modalidade da graduação * Marcar apenas uma oval.

-)Presencial
) Semipresencial
) A distância
)Outro:.....

116. 19.1.2.1.3 Tipologia (Nome e habilitação) da graduação *

.....

117. 19.1.2.1.4 Tipologia detalhada da graduação * Marcar apenas uma oval.

-)Bacharelado
)Licenciatura Plena
)Licenciatura Curta
)Outro:.....

118. 19.1.2.1.5 Informe sua situação quanto ao cumprimento do estágio na graduação * Marcar apenas uma oval.

-)Concluído
)Em andamento
)Ausente na ementa do curso
)Outro:.....

119. 19.1.2.1.6 Estágio detalhado Marque as alternativas que contemplam o estágio que vivenciou na graduação: *

-)Docência
) Gestão
)Educação Infantil
)Ensino Fundamental
)Ensino Médio
)Disciplina de estágio é ausente na ementa do curso
)Outro:.....

120. 19.1.2.1.7 Elaborou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no curso de graduação? * Marcar apenas uma oval.

-)Não Ir para a pergunta 124.

() Sim Ir para a pergunta 121.

121. 19.1.2.1.7.1 TCC detalhado Marque as alternativas que contemplam seu TCC * Marque todas que se aplicam.

() Docência

() Gestão

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental

() Ensino Médio

() Disciplina de estágio é ausente na ementa do curso

() Outro:.....

122. 19.1.2.1.7.2 Informe o tema/título de seu TCC na graduação:

*.....

123. 19.1.2.1.7.3 Informe o ano de conclusão de seu TCC na graduação:

*.....

124. 19.1.2.1.8 Informe o Estado/Município da instituição do curso de graduação:

*.....

125. 19.1.2.1.9 Informe o Estado/Município de sua residência no momento em que cursava a graduação: *

*.....

126. 19.1.2.1.10 Qual a principal contribuição da graduação para sua formação? *

*.....

127. 19.1.2.11 Qual a principal contribuição da graduação para o exercício do trabalho na equipe de EI? *

*.....

Ir para a pergunta 171.

19.1.2.2 Sobre a 1ª graduação cursada, informe:

128. 19.1.2.2.1 Tipo de instituição em que cursou a 1ª graduação * Marque apenas uma oval.

() Pública

() Privada

129. 19.1.2.2.2 Modalidade da 1ª graduação * Marque apenas uma oval.

() Presencial

() Semipresencial

() A distância

() Outro:.....

130. 19.1.2.2.3 Tipologia (Nome e habilitação) da 1ª graduação

*.....

131. 19.1.2.2.4 Tipologia detalhada da 1ª graduação * Marque apenas uma oval.

() Bacharelado

() Licenciatura Plena

() Licenciatura Curta

() Outro:.....

132. 19.1.2.2.5 Informe sua situação quanto ao cumprimento do estágio na 1ª graduação * Marque apenas uma oval.

() Concluído () Pendente () Ausente na ementa do curso

() Outro:.....

133. 19.1.2.2.6 Estágio detalhado Marque as alternativas que contemplam o estágio que vivenciou no curso de 1ª graduação: *Marque todas que se aplicam.

() Docência

() Gestão

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental

() Ensino Médio

() Disciplina de estágio é ausente na ementa do curso

() Outro:.....

134. 19.1.2.2.7 Elaborou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no curso da 1ª graduação?

*Marcar apenas uma oval.

() Não Ir para a pergunta 138. () Sim Ir para a pergunta 135.

135. 19.1.2.2.7.1 TCC detalhado Marque as alternativas que contemplam seu TCC 1ª graduação *Marque todas que se aplicam.

() Docência

() Gestão

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental

() Ensino Médio

() Disciplina de estágio é ausente na ementa do curso

() Outro:.....

136. 19.1.2.2.7.2 Informe o tema/título de seu TCC na 1ª graduação:
*.....

137. 19.1.2.2.7.3 Informe o ano de conclusão de seu TCC na 1ª graduação:
*.....

138. 19.1.2.2.8 Informe o Estado/Município da instituição do curso da 1ª graduação: *.....

139. 19.1.2.2.9 Informe o Estado/Município de sua residência no momento em que cursava a 1ª graduação: *.....

140. 19.1.2.2.10 Qual a principal contribuição da 1ª graduação para sua formação? *.....

141. 19.1.2.2.11 Qual a principal contribuição da 1ª graduação para o exercício do trabalho na equipe de EI? *.....

19.1.2.3 Sobre a 2ª graduação cursada informe

142. 19.1.2.3.1 Tipo de instituição em que cursou a 2ª graduação * Marque apenas uma oval.

() Pública () Privada

143. 19.1.2.3.2 Modalidade da 2ª graduação * Marque apenas uma oval.

() Presencial

() Semipresencial

() A distância

() Outro:.....

144. 19.1.2.3.3 Tipologia (Nome e habilitação) da 2ª graduação *.....

145. 19.1.2.3.4 Tipologia detalhada da 2ª graduação * Marque apenas uma oval.

() Bacharelado

() Licenciatura Plena

() Licenciatura Curta

() Outro:.....

146. 19.1.2.3.5 Informe sua situação quanto ao cumprimento do estágio na 2ª graduação: * Marque apenas uma oval.

() Concluído () Pendente () Ausente na ementa do curso

() Outro:.....

147. 19.1.2.3.6 Estágio detalhado Marque as alternativas que contemplam o estágio que vivenciou na 2ª graduação: *Marque todas que se aplicam.

() Docência

() Gestão

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental

() Ensino Médio

() Disciplina de estágio é ausente na ementa do curso

() Outro:.....

148. 19.1.2.3.7 Elaborou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na 2ª graduação? * Marque apenas uma oval.

() Não Ir para a pergunta 152. () Sim Ir para a pergunta 149.

149. 19.1.2.3.7.1 TCC da 2ª graduação detalhado Marque as alternativas que contemplam seu TCC *Marque todas que se aplicam.

() Docência

() Gestão

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental

- () Ensino Médio
 () Disciplina de estágio é ausente na ementa do curso
 () Outro:.....
150. 19.1.2.3.7.2 Informe o tema/título de seu TCC da 2ª graduação:
 *.....
151. 19.1.2.3.7.3 Informe o ano de conclusão de seu TCC da 2ª graduação
 *.....
152. 19.1.2.3.8 Informe o Estado/Município da instituição da 2ª graduação:
 *.....
153. 19.1.2.3.9 Informe o Estado/Município de sua residência no momento em que cursava a 2ª graduação: *.....
154. 19.1.2.3.10 Qual a principal contribuição da 2ª graduação para sua formação? *.....
155. 19.1.2.3.11 Qual a principal contribuição da 2ª graduação para o exercício do trabalho na equipe de EI? *.....
156. 19.1.2.3.12 Você fez mais de 2 graduações? * Marcar apenas uma oval.
 () Não Ir para a pergunta 171. () Sim Ir para a pergunta 157.
- 19.1.2.4 Sobre a 3ª graduação cursada informe**
157. 19.1.2.4.1 Tipo de instituição em que cursou a 3ª graduação * Marcar apenas uma oval.
 () Pública () Privada
158. 19.1.2.4.2 Modalidade da 3ª graduação * Marcar apenas uma oval.
 () Presencial
 () Semipresencial
 () A distância
 () Outro:.....

159. 19.1.2.4.3 Tipologia (Nome e habilitação) da 3ª graduação
 *.....
160. 19.1.2.4.4 Tipologia detalhada da 3ª graduação * Marcar apenas uma oval.
 () Bacharelado
 () Licenciatura Plena
 () Licenciatura Curta
 () Outro:.....
161. 19.1.2.4.5 Informe sua situação quanto ao cumprimento do estágio na 3ª graduação: * Marcar apenas uma oval.
 () Concluído
 () Em andamento
 () Ausente na ementa do curso
 () Outro:.....
162. 19.1.2.4.6 Estágio detalhado Marque as alternativas que contemplam o estágio que vivenciou na 3ª graduação: *
 Marque todas que se aplicam.
 () Docência
 () Gestão
 () Educação Infantil
 () Ensino Fundamental
 () Ensino Médio
 () Disciplina de estágio é ausente na ementa do curso
 () Outro:.....
163. 19.1.2.4.7 Elaborou Trabalho de conclusão de curso na 3ª graduação? *
 Marcar apenas uma oval.
 () Não Ir para a pergunta 167.
 () Sim Ir para a pergunta 164.
164. 19.1.2.4.7.1 TCC da 3ª graduação detalhado Marque as alternativas que contemplam seu TCC *
 Marcar apenas uma oval.

- () Docência
 () Gestão
 () Educação Infantil
 () Ensino Fundamental
 () Ensino Médio
 () Disciplina de estágio é ausente na ementa do curso
 () Outro:.....
165. 19.1.2.4.7.2 Informe o tema/título de seu TCC da 3ª graduação:
 *.....
166. 19.1.2.4.7.3 Informe o ano de conclusão de seu TCC da 3ª graduação:
 *.....
167. 19.1.2.4.8 Informe o Estado/Município da instituição da 3ª graduação:
 *.....
168. 19.1.2.4.9 Informe o Estado/Município de sua residência no momento em que cursava a 3ª graduação: *.....
169. 19.1.2.4.10 Qual a principal contribuição da 3ª graduação para sua formação? *.....
170. 19.1.2.4.11 Qual a principal contribuição da 3ª graduação para o exercício do trabalho na equipe de EI? *.....
171. 19.2 VOCÊ REALIZOU PÓS-GRADUAÇÃO? * Marcar apenas uma oval.
 () Não Após a última pergunta desta seção, ir para a pergunta 248.
 () Sim
172. 19.2.1 Primeiro tipo de pós-graduação realizada * Marcar apenas uma oval.
 () Especialização () Mestrado Ir para a pergunta 226.
173. 19.2.1.1 Informe quantas Especializações você possui: * Marcar apenas uma oval.

- () 1 Especialização Ir para a pergunta 174.
 () 2 Especializações Ir para a pergunta 187.
 () 3 Especializações Ir para a pergunta 187.
- 19.2.1.1.1 Sobre o curso de especialização, informe:**
174. 19.2.1.1.1.1 Modalidade da especialização * Marque todas que se aplicam.
 () Presencial
 () Semipresencial
 () A distância
 () Outro:.....
175. 19.2.1.1.1.2 Tipo de instituição em que realizou o curso de especialização * Marcar apenas uma oval.
 () Pública () Privada () Outro:.....
176. 19.2.1.1.1.3 Ano de conclusão da especialização
 *.....
177. 19.2.1.1.1.4 Estado e município da instituição de sua especialização
 *.....
178. 19.2.1.1.1.5 Estado e município de residência durante o curso de sua especialização *.....
179. 19.2.1.1.1.6 Sua especialização tem vinculação com a Educação? * Marcar apenas uma oval.
 () Não () Sim () Outro:.....
180. 19.2.1.1.1.7 Sua especialização tem vinculação com a EI? * Marcar apenas uma oval.
 () Não () Sim () Outro:.....

181. 19.2.1.1.1.8 Área/Linha de pesquisa da especialização
*.....

182. 19.2.1.1.1.9 Informe sua situação quanto ao cumprimento do estágio na especialização
*Marcar apenas uma oval.
() Concluído
() Pendente
() Ausente na ementa do curso
() Outro:.....

183. 19.2.1.1.1.10 Tema da pesquisa/trabalho de conclusão desenvolvida(o) na especialização *.....

184. 19.2.1.1.1.11 Informe as principais contribuições da especialização em sua formação*.....

185. 19.2.1.1.1.12 Informe as principais contribuições da especialização no exercício do trabalho na equipe de EI *.....

186. 19.2.1.1.1.13 Você realizou o curso de Mestrado? * Marcar apenas uma oval.
() Não Ir para a pergunta 248. () Sim Ir para a pergunta 226.

19.2.1.1.2 Sobre a 1ª Especialização realizada informe:

187. 19.2.1.1.2.1 Modalidade da 1ª Especialização * Marque todas que se aplicam.
() Presencial
() Semipresencial
() A distância
() Outro:.....

188. 19.2.1.1.2.2 Tipo de instituição em que realizou o curso da 1ª Especialização * Marcar apenas uma oval.
() Pública () Privada () Outro:.....

189. 19.2.1.1.2.3 Ano de conclusão da 1º Especialização
*.....

190. 19.2.1.1.2.4 Estado e município da instituição de sua 1ª Especialização
*.....

191. 19.2.1.1.2.5 Estado e município de residência durante o curso de sua 1ª Especialização *.....

192. 19.2.1.1.2.6 Sua 1ª Especialização tem vinculação com a Educação? * Marcar apenas uma oval.
() Não () Sim () Outro:.....

193. 19.2.1.1.2.7 Sua 1ª Especialização tem vinculação com a EI? * Marcar apenas uma oval.
() Não () Sim () Outro:.....

194. 19.2.1.1.2.8 Área/Linha de pesquisa da 1ª Especialização
*.....

195. 19.2.1.1.2.9 Informe sua situação quanto ao cumprimento do estágio na 1ª Especialização *
Marcar apenas uma oval.
() Concluído
() Pendente
() Ausente na ementa do curso
() Outro:.....

196. 19.2.1.1.2.10 Tema da pesquisa/trabalho de conclusão desenvolvida(o) na 1ª Especialização *.....

197. 19.2.1.1.2.11 Informe as principais contribuições da 1ª Especialização em sua formação *.....

198. 19.2.1.1.2.12 Informe as principais contribuições da 1ª Especialização no exercício do trabalho na equipe de EI *.....

19.2.1.1.3 Sobre a 2ª especialização realizada informe:

199. 19.2.1.1.3.1 Modalidade *

Marque todas que se aplicam.

Presencial

Semipresencial

A distância

Outro:.....

200. 19.2.1.1.3.2 Tipo de instituição em que realizou o curso de Especialização * Marcar apenas uma oval.

Pública Privada Outro:.....

201. 19.2.1.1.3.3 Ano de conclusão *.....

202. 19.2.1.1.3.4 Estado e país da instituição *.....

203. 19.2.1.1.3.5 Estado e município de residência durante o curso *.....

204. 19.2.1.1.3.6 O curso tem vinculação com a Educação? *Marcar apenas uma oval.

Não Sim

)Outro:.....

205. 19.2.1.1.3.7 O curso tem vinculação com a EI? * Marcar apenas uma oval.

Não Sim

)Outro:.....

206. 19.2.1.1.3.8 Área/Linha de pesquisa

207. 19.2.1.1.3.9 Informe sua situação quanto ao cumprimento do estágio na Especialização*Marcar apenas uma oval.

Concluído

Pendente

Ausente na ementa do curso

Outro:.....

208. 19.2.1.1.3.10 Tema da pesquisa/trabalho de conclusão de curso desenvolvida(o) *.....

209. 19.2.1.1.3.11 Informe as principais contribuições do curso em sua formação *.....

210. 19.2.1.1.3.12 Informe as principais contribuições no exercício do trabalho na equipe de EI *.....

211. 19.2.1.1.3.13 Você realizou mais de 2 especializações? * Marcar apenas uma oval.

Não

Sim Ir para a pergunta 213.

212. 19.2.3.14 Você realizou o curso de Mestrado? * Marcar apenas uma oval.

Não Ir para a pergunta 248.

Sim Ir para a pergunta 226.

19.2.1.1.4 Sobre a 3ª especialização realizada informe

213. 19.2.1.1.4.1 Modalidade *Marque todas que se aplicam.

Presencial

Semipresencial

A distância

Outro:.....

214. 19.2.1.1.4.2 Tipo de instituição em que realizou o curso de Especialização * Marcar apenas uma oval.

Pública Privada Outro:.....

215. 19.2.1.1.4.3 Ano de conclusão *.....

216. 19.2.1.1.4.4 Estado e país da instituição *.....

217. 19.2.1.1.4.5 Estado e município de residência durante o curso *.....

218. 19.2.1.1.4.6 O curso tem vinculação com a Educação? * Marcar apenas uma oval.
 Não Sim (
)Outro:.....

219. 19.2.1.1.4.7 O curso tem vinculação com a EI? * Marcar apenas uma oval.
 Não Sim (
)Outro:.....

220. 19.2.1.1.4.8 Área/Linha de pesquisa *.....

221. 19.2.1.1.4.9 Informe sua situação quanto ao cumprimento do estágio na Especialização*Marcar apenas uma oval.
 Concluído
 Pendente
 Ausente na ementa do curso
 Outro:.....

222. 19.2.1.1.4.10 Tema da pesquisa/trabalho de conclusão de curso desenvolvida(o) *.....

223. 19.2.1.1.4.11 Informe as principais contribuições do curso em sua formação *.....

224. 19.2.1.1.4.12 Informe as principais contribuições no exercício do trabalho na equipe de EI *.....

225. 19.2.1.1.4.13 Você realizou o curso de Mestrado? * Marcar apenas uma oval.
 Não Ir para a pergunta 248.
 Sim Ir para a pergunta 226.

19.2.2 Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado

226. 19.2.2.1 Tipo de instituição em que realizou o curso de Mestrado * Marcar apenas uma oval.
 Pública Privada (
 Outro:.....

227. 19.2.2.2 Modalidade * Marcar apenas uma oval.
 Presencial
 Semipresencial
 A distância
 Outro:.....

228. 19.2.2.3 Ano de conclusão *.....

229. 19.2.2.4 Estado e país da instituição *.....

230. 19.2.2.5 Estado e município que residia durante o curso *.....

231. 19.2.2.6 O curso tem vinculação com a Educação? * Marcar apenas uma oval.
 Não Sim (
 Outro:.....

232. 19.2.2.7 O curso tem vinculação com a EI * Marcar apenas uma oval.
 Não Sim (
 Outro:.....

233. 19.2.2.8 Área/Linha de pesquisa *.....

234. 19.2.2.9 Tema da pesquisa desenvolvida *.....

235. 19.2.2.10 Informe as principais contribuições do curso em sua formação *.....
236. 19.2.2.11 Informe as principais contribuições no exercício do trabalho na equipe de EI*.....
237. 19.2.2.12 Você realizou o curso de Doutorado? * Marcar apenas uma oval.
 Não Ir para a pergunta 248.
 Sim Ir para a pergunta 238.
- 19.2.3 Pós-graduação Scripto Sensu Doutorado**
238. 19.2.3.1 Tipo de instituição em que realizou o curso de Doutorado *
 Pública Privada Outro:.....
239. 19.2.3.2 Modalidade * Marcar apenas uma oval.
 Presencial
 Semipresencial
 A distância
 Outro:.....
240. 19.2.3.3 Ano de conclusão *.....
241. 19.2.3.4 Estado e país da instituição *.....
242. 19.2.3.5 O curso tem vinculação com a Educação? * Marcar apenas uma oval.
 Não Sim
)Outro:.....
243. 19.2.3.6 O curso tem vinculação com a EI * Marcar apenas uma oval.
 Não Sim
)Outro:.....
244. 19.2.3.7 Área/Linha de pesquisa *.....

245. 19.2.3.8 Tema da pesquisa desenvolvida *.....
246. 19.2.3.9 Informe as principais contribuições do curso em sua formação *.....
247. 19.2.3.10 Informe as principais contribuições no exercício do trabalho na equipe de EI*.....

IV PERFIL DA EQUIPE DE EI

20 COMPOSIÇÃO DA EQUIPE

248. 20.1 Numero total de componentes na Equipe de EI do município *
 Marcar apenas uma oval.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Mais de 10
249. 20.2 Carga horária diária de trabalho da coordenação da equipe *.....
250. 20.3 Carga horária diária de trabalho dos integrantes da equipe *.....
251. 20.4 Período de atendimento da Equipe de EI, na Secretaria de Educação * Marcar apenas uma oval.
 Matutino Vespertino Integral
252. 20.5 Espaço reservado para suas observações na questão 20:.....
- 21 VINCULAÇÃO DO RESPONDENTE À EQUIPE DE EI**
253. 21.1 Forma(s) de seu ingresso na equipe * Marcar apenas uma oval.
 Convite/Indicação Concurso permanente
 Concurso interno temporário Locação provisória Readaptado
 Outro:.....

254. 21.1.1 Espaço reservado para suas observações na questão 21.1.:.....

21.2 Escala influência de motivações externas que colaboraram para o seu ingresso na equipe de EL.....

255. a. Destaque do seu trabalho no Município * Marcar apenas uma oval.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

256. b. Desejo profissional em compor a Equipe * Marcar apenas uma oval.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 Menor influência Maior
 influência

257. c. Aproximação a membros da Secretaria * Marcar apenas uma oval.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 Menor influência Maior
 influência

258. d. Aproximação a membros da Equipe * Marcar apenas uma oval.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 Menor influência Maior
 influência

259. e. Necessidade da gestão em compor quadros profissionais na Secretaria * Marcar apenas uma oval.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 Menor influência Maior
 influência

260. f. Outro tipo de influência e motivação.....

21.3 Escala de motivações que colaboraram para o seu aceite

261. a. Oportunidade profissional * Marcar apenas uma oval.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 Menor influência Maior
 influência

262. b. Conhecer os desafios ligados a gestão na EI * Marcar apenas uma oval.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 Menor influência Maior
 influência

263. c. Alcançar reconhecimento profissional * Marcar apenas uma oval.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 Menor influência Maior
 influência

264. d. Agregar status social * Marcar apenas uma oval.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 Menor influência Maior influência

265. e. Favorecer a formação profissional * Marcar apenas uma oval.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 Menor influência Maior influência

266. f. Contribuir com o Município * Marcar apenas uma oval.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 Menor influência Maior influência

267. g. Outro tipo de influência e motivação.....

21.4 Escala das implicações no seu desenvolvimento profissional

1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9()
10()
Menor influência Maior influência

269. b. Oportunidade de aprendizagens * Marcar apenas uma oval.
1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9()
10()
Menor influência Maior influência

270. c. Ampliação do conhecimento das questões da EI * Marcar apenas uma oval.
1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9()
10()
Menor influência Maior influência

271. d. Favorecimento de oportunidade de formação continuada * Marcar apenas uma oval.
1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9()
10()
Menor influência Maior influência

272. e. Alteração das relações com os colegas das instituições * Marcar apenas uma oval.
1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9()
10()
Menor influência Maior influência

273. f. Favorecimento do sentimento de realização profissional * Marcar apenas uma oval.
1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9()
10()
Menor influência Maior influência

274. g. Outro tipo de implicação.....

275. 21.5 Comente suas respostas, considerando seus maiores desafios e suas maiores conquistas no trabalho, desde o seu ingresso na equipe de EI. *.....

22 ELEMENTOS DE NORMATIZAÇÃO DA EQUIPE E DO TRABALHO: MARQUE

22.1 INDICADORES DA EQUIPE

276. 22.1.1 A equipe compõe formalmente o organograma da secretaria. * Marcar apenas uma oval.
() Não () Em parte () Sim () Não sei

277. 22.1.2 Existe documento que normatiza a presença de coordenação da equipe. * Marcar apenas uma oval.
() Não () Em parte () Sim () Não sei

278. 22.1.3 Existe documento que normatiza a composição da equipe * Marcar apenas uma oval.
() Não () Em parte () Sim () Não sei

279. 22.1.4 A coordenação recebe gratificação ou outro estímulo financeiro. * Marcar apenas uma oval.
() Não () Em parte () Sim () Não sei

280. 22.1.5 Os membros da equipe recebem gratificação ou outro estímulo financeiro. * Marcar apenas uma oval.
() Não () Em parte () Sim () Não sei

281. 22.1.6 A equipe conta com espaço próprio/setor específico na secretaria. * Marcar apenas uma oval.
() Não () Em parte () Sim () Não sei

282. 22.1.7 A equipe conta com um projeto próprio de formação continuada. * Marcar apenas uma oval.

()Não ()Em parte ()Sim ()Não sei

283. 22.1.8 A equipe conta com apoio para participar de atividades (internas e externas à secretaria) que contribuam em sua formação continuada. * Marcar apenas uma oval.
()Não ()Em parte ()Sim ()Não sei

284. 22.1.9 A equipe sofreu alterações no seu quadro de integrantes neste ano. * Marcar apenas uma oval.
()Não ()Em parte ()Sim ()Não sei

285. 22.1.10 Espaço reservado para suas observações na questão 22.1:.....

22.2 INDICADORES DO MUNICÍPIO

286. 22.2.1 O município se constitui como sistema municipal de ensino próprio * Marcar apenas uma oval.
()Não ()Em parte ()Sim ()Não sei

287. 22.2.2 Possui Conselho Municipal de Educação * Marcar apenas uma oval.
()Não ()Em parte ()Sim ()Não sei

288. 22.2.3 Possui legislação/normatização de apoio a continuidade da formação, com afastamento remunerado do trabalho para cursos de Mestrado e Doutorado *Marcar apenas uma oval.
()Não ()Em parte ()Sim ()Não sei

289. 22.2.4 Espaço reservado para suas observações na questão 22.2:.....

22.3 INDICADORES DO TRABALHO

290. 22.3.1 Ocorre a necessidade de levar trabalho para casa * Marcar apenas uma oval.
()Não ()Em parte ()Sim ()Não sei

291. 22.3.2 Ocorre a necessidade de trabalhar além da carga horária prevista * Marcar apenas uma oval.
()Não ()Em parte ()Sim ()Não sei

292. 22.3.3 Acontecem muitas demandas que exigem replanejamentos da agenda diária * Marcar apenas uma oval.
()Não ()Em parte ()Sim ()Não sei

299. 23.4 Acompanhamento/assessoramento nas instituições * Marcar apenas uma oval.
()Diariamente
()Semanalmente
()Mensalmente
()Anualmente
()Esporadicamente

300. 23.5 Atendimento a profissionais, famílias e comunidades. * Marcar apenas uma oval.
()Diariamente
()Semanalmente
()Mensalmente
()Anualmente
()Esporadicamente

301. 23.6 Atendimento a professores e outros profissionais * Marcar apenas uma oval.
()Diariamente
()Semanalmente
()Mensalmente
()Anualmente
()Esporadicamente

302. 23.7 Participação em estudos na secretaria e/ou equipe de EI * Marcar apenas uma oval.
()Diariamente
()Semanalmente
()Mensalmente
()Anualmente
()Esporadicamente

303. 23.8 Participação reuniões internas na secretaria e/ou equipe * Marcar apenas uma oval.

- () Diariamente
 () Semanalmente
 () Mensalmente
 () Anualmente
 () Esporadicamente

304. 23.9 Reunião com pedagogos, diretores e professores. * Marcar apenas uma oval.

- () Diariamente
 () Semanalmente
 () Mensalmente
 () Anualmente
 () Esporadicamente

305. 23.10 Definição de compra de materiais para a EI. * Marcar apenas uma oval.

- () Diariamente
 () Semanalmente
 () Mensalmente
 () Anualmente
 () Esporadicamente

306. 23.11 Acompanhamento de Programas do Governo Federal * Marcar apenas uma oval.

- () Diariamente
 () Semanalmente
 () Mensalmente
 () Anualmente
 () Esporadicamente

307. 23.12 Participação em eventos políticos. * Marcar apenas uma oval.

- () Diariamente
 () Semanalmente

- () Mensalmente
 () Anualmente
 () Esporadicamente

308. 23.13 Elaboração de documentos administrativos (memorandos, solicitações, informes, etc.) *

Marcar apenas uma oval.

- () Diariamente
 () Semanalmente
 () Mensalmente
 () Anualmente
 () Esporadicamente

309. 23.14 Elaboração de documentos orientadores ao trabalho na EI (Diretrizes e Proposta pedagógicas, Planos de ação e outros similares). *

Marcar apenas uma oval.

- () Diariamente
 () Semanalmente
 () Mensalmente
 () Anualmente
 () Esporadicamente

310. 23.15 Espaço reservado para suas observações na questão 23:.....

24 ÂMBITOS DE ATUAÇÃO INDIQUE A FREQUÊNCIA EM QUE VOCÊ PARTICIPA/DESENVOLVE AS SEGUINTE ATIVIDADES

311. 24.1 Participação em eventos nas instituições e no município. * Marcar apenas uma oval.

Sempre Muitas vezes

Algumas vezes Raramente Nunca

312. 24.2 Organização de Seminários, Simpósios, Jornadas e outros eventos de formação (mais ampliados). *

Marcar apenas uma oval.

- () Sempre () Muitas vezes
 () Algumas vezes () Raramente () Nunca

313. 24.3 Desenvolvimento de formação continuada de grupos de profissionais da EI * Marcar apenas uma oval.

Sempre Muitas vezes
 Algumas vezes Raramente Nunca

314. 24.4 Acompanhamento/assessoramento nas instituições. * Marcar apenas uma oval.

Sempre Muitas vezes
 Algumas vezes Raramente Nunca

315. 24.5 Atendimento a profissionais, famílias e comunidades. * Marcar apenas uma oval.

Sempre Muitas vezes
 Algumas vezes Raramente Nunca

316. 24.6 Atendimento a professores e outros profissionais * Marcar apenas uma oval.

Sempre Muitas vezes
 Algumas vezes Raramente Nunca

317. 24.7 Participação em estudos na secretaria e/ou equipe de EI * Marcar apenas uma oval.

Sempre Muitas vezes
 Algumas vezes Raramente Nunca

318. 24.8 Participação reuniões internas na secretaria e/ou equipe * Marcar apenas uma oval.

Sempre Muitas vezes
 Algumas vezes Raramente Nunca

319. 24.9 Reunião com pedagogos, diretores e professores. * Marcar apenas uma oval.

Sempre Muitas vezes

Algumas vezes Raramente Nunca

320. 24.10 Definição de compra de materiais para a EI. * Marcar apenas uma oval.

Sempre Muitas vezes
 Algumas vezes Raramente Nunca

321. 24.11 Acompanhamento de Programas do Governo Federal * Marcar apenas uma oval.

Sempre Muitas vezes
 Algumas vezes Raramente Nunca

322. 24.12 Participação em eventos políticos. * Marcar apenas uma oval.

Sempre Muitas vezes
 Algumas vezes Raramente Nunca

323. 24.13 Elaboração de documentos administrativos (memorandos, solicitações, informes, etc.) *

Marcar apenas uma oval.

Sempre Muitas vezes
 Algumas vezes Raramente Nunca

324. 24.14 Elaboração de documentos orientadores ao trabalho na EI (Diretrizes e Proposta pedagógicas, Planos de ação e outros similares). *

Marcar apenas uma oval.

Sempre Muitas vezes
 Algumas vezes Raramente Nunca

325. 24.15 Espaço reservado para suas observações na questão 24:.....

V PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO TRABALHO

25 QUANTITATIVOS RELATIVOS AO TRABALHO NA EI

25.1 Quantitativos NO MUNICÍPIO:

326. 25.1.1 Quantas instituições de EI? *

327. 25.1.2 Quantas instituições de Ensino Fundamental atendem EI? *.....
328. 25.1.3 Quantas crianças matriculadas na EI de 0 a 3 anos? *.....
329. 25.1.4 Quantas crianças matriculadas na EI de 4 e 5 anos? *.....
330. 25.1.5 Quantos professores efetivos na EI?*.....
331. 25.1.6 Quantos professores contratados na EI? *.....
332. 25.1.7 Quantos pedagogos efetivos na EI? *.....
333. 25.1.8 Quantos pedagogos contratados na EI? *.....
334. 25.1.9 Quantos docentes atuando em funções de assistentes, apoios, auxiliares, outros, efetivos na EI? *.....
335. 25.1.10 Quantos docentes atuando em funções de assistentes, apoios, auxiliares, outros, contratados na EI? *.....
336. 25.1.11 Espaço reservado para suas observações na questão 25.1: *.....
- 25.2 Quantitativos ENVOLVIDO DIRETAMENTE NO SEU TRABALHO:
337. 25.2.1 Quantas instituições de EI no município? *.....
338. 25.2.2 Quantas instituições de Ensino Fundamental atendem a EI no município? *.....
339. 25.2.3 Quantas crianças matriculadas na EI de 0 a 3 anos no município? *.....
340. 25.2.4 Quantas crianças matriculadas na EI de 4 e 5 anos no município? *.....

341. 25.2.5 Quantos professores efetivos na EI de seu município? *.....
342. 25.2.6 Quantos professores contratados na EI de seu município? *.....
343. 25.2.7 Quantos pedagogos efetivos na EI de seu município? *.....
344. 25.2.8 Quantos pedagogos contratados na EI de seu município? *.....
345. 25.2.9 Quantos docentes atuando em funções de assistentes, apoios, auxiliares, outros, efetivos na EI? *.....
346. 25.2.10 Quantos docentes atuando em funções de assistentes, apoios, auxiliares, outros, contratados na EI? *.....
347. 25.2.11 Espaço reservado para suas observações na questão 25.2: *.....
- 26 DOCUMENTOS LOCAIS ASSINALE:
348. 26.1 Plano Municipal de Educação* Marcar apenas uma oval.
()Sim ()Não ()Em elaboração
349. 26.1.1 Ano de conclusão: *.....
350. 26.2 Estatuto do Magistério * Marcar apenas uma oval.
()Sim ()Não ()Em elaboração
351. 26.2.1 Ano de conclusão: *.....
352. 26.3 Plano de Carreira do Magistério * Marcar apenas uma oval.
()Sim ()Não ()Em elaboração
353. 26.3.1 Ano de conclusão: *.....
354. 26.4 Regimento Interno da Secretaria * Marcar apenas uma oval.
()Sim ()Não ()Em elaboração

355. 26.4.1 Ano de conclusão: *.....

356. 26.5 Plano Plurianual (PPA) para a Educação Infantil/ Plano de Ação anual * Marcar apenas uma oval.
() Sim () Não () Em elaboração

357. 26.5.1 Ano de conclusão: *.....

358. 26.6 Diretrizes municipais de Educação Infantil/Proposta Pedagógica Municipal de EI * Marcar apenas uma oval.
() Sim () Não () Em elaboração

359. 26.6.1 Ano de conclusão: *.....

360. 26.7 Projeto Político Pedagógico nas instituições de EI * Marcar apenas uma oval.
() Sim () Não () Em elaboração

361. 26.7.1 Ano de conclusão: *.....

362. 26.8 Espaço reservado para suas observações na questão 26:.....

27 GRAU DE AUTONOMIA DA EXECUÇÃO DO TRABALHO
MARQUE

363. 27.1 Da coordenação da equipe * Marcar apenas uma oval.
() Total () Parcial () Eventual
() Não há () Não sei

364. 27.2 Dos membros da equipe * Marcar apenas uma oval.
() Total () Parcial () Eventual
() Não há () Não sei

365. 27.3 Do respondente * Marcar apenas uma oval.
() Total () Parcial () Eventual
() Não há () Não sei

28 AVALIAÇÃO/PERCEPÇÃO DE ASPECTOS GERAIS

28.1 Avaliação das condições de trabalho

367. 28.1.1 Estrutura física do espaço onde funciona a Equipe de EI * Marcar apenas uma oval.
1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9()
10()
Péssimo
Excelente

368. 28.1.2 Meios de comunicação disponíveis (email, telefone, correios, etc). * Marcar apenas uma oval.
1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9()
10()
Péssimo
Excelente

369. 28.1.3 Recursos materiais, equipamentos e mobiliários que apoiam o trabalho da equipe de EI *
Marcar apenas uma oval.
1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9()
10()
Péssimo
Excelente

370. 28.1.4 Meios de transporte disponíveis às demandas do trabalho * Marcar apenas uma oval.
1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9()
10()

28.2 Percepção de que o trabalho da Equipe de EI é valorizado e reconhecido:

372. 28.2.1 Pela gestão municipal * Marcar apenas uma oval.
1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9()
10()
Nunca
Sempre

373. 28.2.2 Pela própria equipe * Marcar apenas uma oval.

1()	2()	3()	4()	5()	6()	7()	8()	9()
10()								
Nunca								
Sempre								
374.	28.2.3 Por outras equipas da secretaria * Marcar apenas uma oval.							
1()	2()	3()	4()	5()	6()	7()	8()	9()
10()								
Nunca								
Sempre								
375.	28.2.4 Pela gestão das instituições de EI * Marcar apenas uma oval.							
1()	2()	3()	4()	5()	6()	7()	8()	9()
10()								
Nunca								
Sempre								
376.	28.2.5 Pelos docentes das instituições de EI * Marcar apenas uma oval.							
1()	2()	3()	4()	5()	6()	7()	8()	9()
10()								
Nunca								
Sempre								
377.	28.2.6 Pelas famílias * Marcar apenas uma oval.							
1()	2()	3()	4()	5()	6()	7()	8()	9()
10()								
Nunca								
Sempre								
378.	28.2.7 Pelas crianças * Marcar apenas uma oval.							
1()	2()	3()	4()	5()	6()	7()	8()	9()
10()								
Nunca								
Sempre								
379.	28.2.8 Pela comunidade em geral * Marcar apenas uma oval.							

1()	2()	3()	4()	5()	6()	7()	8()	9()
10()								
Nunca								
Sempre								
380.	28.2.9 Por você mesmo * Marcar apenas uma oval.							
1()	2()	3()	4()	5()	6()	7()	8()	9()
10()								
Nunca								
Sempre								
381.	28.2.10 Espaço reservado para suas observações na questão 28.2:.....							
28.3 Indicadores de desenvolvimento de parcerias								
382.	28.3.1 Clima interno de trabalho na equipe * Marcar apenas uma oval.							
1()	2()	3()	4()	5()	6()	7()	8()	9()
10()								
inexistente								existe sempre
383.	28.3.2 Parcerias entre os membros da equipe * Marcar apenas uma oval.							
1()	2()	3()	4()	5()	6()	7()	8()	9()
10()								
inexistente								existe sempre
384.	28.3.3 Parcerias com outros setores da secretaria * Marcar apenas uma oval.							
1()	2()	3()	4()	5()	6()	7()	8()	9()
10()								
inexistente								existe sempre
385.	28.3.4 Articulação com as instituições de EI * Marcar apenas uma oval.							
1()	2()	3()	4()	5()	6()	7()	8()	9()
10()								
inexistente								existe sempre
386.	28.3.5 Espaço reservado para suas observações na questão 28.3:.....							

28.4 Indicadores da frequência em que há atendimento às metas estabelecidas e/ou expectativas expressas

387. 28.4.1 Da gestão municipal * Marcar apenas uma oval.
1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9()
10()
Nunca são atendidas Sempre são atendidas
388. 28.4.2 Da própria equipe * Marcar apenas uma oval.
1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9()
10()
Nunca são atendidas Sempre são atendidas
389. 28.4.3 Das outras equipes da secretaria * Marcar apenas uma oval.
1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9()
10()
Nunca são atendidas Sempre são atendidas
390. 28.4.4 Da gestão das instituições de EI * Marcar apenas uma oval.
1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9()
10()
Nunca são atendidas Sempre são atendidas
391. 28.4.5 Dos docentes das instituições de EI * Marcar apenas uma oval.
1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9()
10()
Nunca são atendidas Sempre são atendidas
392. 28.4.6 Das famílias * Marcar apenas uma oval.
1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9()
10()
Nunca são atendidas Sempre são atendidas
393. 28.4.7 Das crianças * Marcar apenas uma oval.
1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9()
10()

- Nunca são atendidas Sempre são atendidas
394. 28.4.8 Da comunidade em geral * Marcar apenas uma oval.
1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9()
10()
Nunca são atendidas Sempre são atendidas
395. 28.4.9 De você mesmo * Marcar apenas uma oval.
1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9()
10()
Nunca são atendidas Sempre são atendidas
396. 28.4.10 Espaço reservado para suas observações na questão 28.4:.....
28.5 Indicadores de percepção da quantidade de cobranças que você recebe
397. 28.5.1 Da gestão municipal * Marcar apenas uma oval.
() Não sei () Nenhuma cobrança () Poucas cobranças ()
) Algumas cobranças () Muitas cobranças () Intensas cobranças
398. 28.5.2 Da própria equipe * Marcar apenas uma oval.
() Não sei () Nenhuma cobrança () Poucas cobranças
() Algumas cobranças () Muitas cobranças () Intensas cobranças
399. 28.5.3 Das outras equipes da secretaria * Marcar apenas uma oval.
() Não sei () Nenhuma cobrança () Poucas cobranças
() Algumas cobranças () Muitas cobranças () Intensas cobranças
400. 28.5.4 Da gestão das instituições de EI * Marcar apenas uma oval.
() Não sei () Nenhuma cobrança () Poucas cobranças ()
) Algumas cobranças () Muitas cobranças () Intensas cobranças
401. 28.5.5 Dos docentes das instituições da EI.
() Não sei () Nenhuma cobrança () Poucas cobranças ()
) Algumas cobranças () Muitas cobranças () Intensas cobranças
402. 28.5.6 Das famílias * Marcar apenas uma oval.

- () Não sei () Nenhuma cobrança () Poucas cobranças
 () Algumas cobranças () Muitas cobranças () Intensas cobranças

403. 28.5.7 Das crianças * Marcar apenas uma oval.

- () Não sei () Nenhuma cobrança () Poucas cobranças
 () Algumas cobranças () Muitas cobranças () Intensas cobranças

404. 28.5.8 Da comunidade em geral * Marcar apenas uma oval.

- () Não sei () Nenhuma cobrança () Poucas cobranças
 () Algumas cobranças () Muitas cobranças () Intensas cobranças

405. 28.5.9 De você mesmo

- () Não sei () Nenhuma cobrança () Poucas cobranças
 () Algumas cobranças () Muitas cobranças () Intensas cobranças

406. 28.5.10 Espaço reservado para suas observações na questão 28.5:.....

28.6 Indicadores de percepção da quantidade de avaliações que você recebe

407. 28.6.1 Da gestão municipal * Marcar apenas uma oval.

- () Não sei () Nenhuma avaliação () Poucas avaliações
 () Algumas avaliações () Muitas avaliações () Intensas avaliações

408. 28.6.2 Da própria equipe * Marcar apenas uma oval.

- () Não sei () Nenhuma avaliação () Poucas avaliações
 () Algumas avaliações () Muitas avaliações () Intensas avaliações

410. 28.6.4 Da gestão das instituições de EI * Marcar apenas uma oval.

- () Não sei () Nenhuma avaliação () Poucas avaliações
 () Algumas avaliações () Muitas avaliações () Intensas avaliações

411. 28.6.5 Dos docentes das instituições de EI * Marcar apenas uma oval.

- () Não sei () Nenhuma avaliação () Poucas avaliações
 () Algumas avaliações () Muitas avaliações () Intensas avaliações

412. 28.6.6 Das famílias * Marcar apenas uma oval.

- () Não sei () Nenhuma avaliação () Poucas avaliações
 () Algumas avaliações () Muitas avaliações () Intensas avaliações

413. 28.6.7 Das crianças

- () Não sei () Nenhuma avaliação () Poucas avaliações
 () Algumas avaliações () Muitas avaliações () Intensas avaliações

414. 28.6.8 Da comunidade em geral * Marcar apenas uma oval.

- () Não sei () Nenhuma avaliação () Poucas avaliações
 () Algumas avaliações () Muitas avaliações () Intensas avaliações

415. 28.6.10 Espaço reservado para suas observações na questão 28.6:.....

28.7 COMENTE SUAS RESPOSTAS DESTACANDO:

416. 28.7.1 Os pontos mais fortes e as maiores realizações da equipe que integra: *.....

417. 28.7.2 As características pessoais e profissionais mais requisitadas para integrar uma equipe de EI: *.....

418. 28.7.3 Os interlocutores mais diretos ao trabalho. *.....

VI FORMAÇÃO CONTINUADA

29 DESCREVA AS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO EM 2014.

419. 29.1 Experiências 1 Descreva como é a Formação Continuada no município. *.....

29.1.1 Selecione nas questões que serão apresentadas a seguir, as alternativas que são indicadores da Formação Continuada:

420. a. Responsáveis pela execução da Formação Continuada * Marcar apenas uma oval.

- () Você nosso respondente

- ()Profissionais das instituições de EI
 ()Equipe de EI
 ()Equipe de Formação do município
 ()Profissionais vinculados a contratação de assessoria ou consultorias externas ()Profissionais vinculados a parcerias com Universidades ou outras instituições sem ônus para o município
 ()Profissionais vinculados ao Programa oferecido pelo Governo Federal
 Outro:.....
421. b. Responsáveis pelo acompanhamento da Formação Continuada * Marcar apenas uma oval.
 Marcar apenas uma oval.
 ()Você nosso respondente
 ()Profissionais das instituições de EI
 ()Equipe de EI
 ()Equipe de Formação do município
 ()Profissionais vinculados a contratação de assessoria ou consultorias externas
 ()Profissionais vinculados a parcerias com Universidades ou outras instituições sem ônus para o município
 ()Profissionais vinculados ao Programa oferecido pelo Governo Federal
 Outro:.....
422. c. Periodicidade da Formação Continuada * Marcar apenas uma oval.
 ()Semanal ()Quinzenal()Mensal ()Bimestral
 ()Trimestral ()Semestral ()Anual Eventual()Cronograma específico
 ()Outro:.....
423. d. Estímulos para frequentar a Formação Continuada * Marque todas que se aplicam.
 ()Recebimento de bolsa
 ()Recebimento de auxílio/apoio financeiro/ajuda de custos
 ()Liberação do trabalho
 ()Transporte
 ()Nenhum
 ()Outro:.....
424. e. Jornada da Formação Continuada * Marcar apenas uma oval.

- ()No horário de trabalho
 ()Fora do horário de trabalho
 ()Parte no horário de trabalho e parte fora do horário de trabalho
 ()Outro:.....
425. f. Local de realização da Formação Continuada * Marcar apenas uma oval.
 ()No município ()Fora do município ()Outro:.....
426. g. Participantes da Formação Continuada * Marcar apenas uma oval.
 ()Você, nosso respondente
 ()Conjunto de profissionais da rede
 ()Conjunto de Profissionais da rede atuantes na EI
 ()Conjunto de Profissionais da rede atuantes na faixa da Creche na EI
 ()Conjunto de Profissionais da rede atuantes na faixa da Pré-escola
 ()Diretores
 ()Pedagogos
 ()Equipe de formação no município
 ()Profissionais vinculados a parcerias com Universidades ou outras instituições sem ônus para o município
 ()Profissionais vinculados ao Programa oferecido pelo Governo Federal
 ()Outro:.....
427. 29.2 Experiências 2 Descreva como é a Formação Continuada no município.....
- 29.2.1 Selecione nas questões que serão apresentadas a seguir, as alternativas que são indicadores da Formação Continuada:**
428. a. Responsáveis pela execução da Formação Continuada Marcar apenas uma oval.
 ()Você nosso respondente
 ()Profissionais das instituições de EI
 ()Equipe de EI
 ()Equipe de Formação do município

Profissionais vinculados a contratação de assessoria ou consultorias externas (
 Profissionais vinculados a parcerias com Universidades ou outras instituições sem ônus para o município
 Profissionais vinculados ao Programa oferecido pelo Governo Federal
 Outro:.....

429. b. Responsáveis pelo acompanhamento da Formação Continuada Marcar apenas uma oval.

Você nosso respondente
 Profissionais das instituições de EI
 Equipe de EI
 Equipe de Formação do município
 Profissionais vinculados a contratação de assessoria ou consultorias externas (
 Profissionais vinculados a parcerias com Universidades ou outras instituições sem ônus para o município
 Profissionais vinculados ao Programa oferecido pelo Governo Federal
 Outro:.....

430. c. Periodicidade da Formação Continuada Marcar apenas uma oval.

Semanal Quinzenal Mensal Bimestral
 Trimestral Semestral Anual Eventual Cronograma específico
 Outro:.....

431. d. Estímulos para frequentar a Formação Continuada Marque todas que se aplicam.

Recebimento de bolsa
 Recebimento de auxílio/apoio financeiro/ajuda de custos
 Liberação do trabalho
 Transporte
 Nenhum
 Outro:.....

432. e. Jornada da Formação Continuada Marcar apenas uma oval.

No horário de trabalho
 Fora do horário de trabalho

Parte no horário de trabalho e parte fora do horário de trabalho
 Outro:.....

433. f. Local de realização da Formação Continuada Marcar apenas uma oval.

No município Fora do município Outro:.....

434. g. Participantes da Formação Continuada Marcar apenas uma oval.

Você, nosso respondente
 Conjunto de profissionais da rede
 Conjunto de Profissionais da rede atuantes na EI
 Conjunto de Profissionais da rede atuantes na faixa da Creche na EI
 Conjunto de Profissionais da rede atuantes na faixa da Pré-escola
 Diretores
 Pedagogos
 Equipe de formação no município
 Profissionais vinculados a parcerias com Universidades ou outras instituições sem ônus para o município
 Profissionais vinculados ao Programa oferecido pelo Governo Federal
 Outro:.....

435. 29.3 Experiências 3 Descreva como é a Formação Continuada no município.....

29.3.1 Selecione nas questões que serão apresentadas a seguir, as alternativas que são indicadores da Formação Continuada:

436. a. Responsáveis pela execução da Formação Continuada Marcar apenas uma oval.

Você nosso respondente
 Profissionais das instituições de EI
 Equipe de EI
 Equipe de Formação do município
 Profissionais vinculados a contratação de assessoria ou consultorias externas (
 Profissionais vinculados a parcerias com Universidades ou outras instituições sem ônus para o município
 Profissionais vinculados ao Programa oferecido pelo Governo Federal

Outro:.....

437. b. Responsáveis pelo acompanhamento da Formação Continuada Marcar apenas uma oval.

- Você nosso respondente
 Profissionais das instituições de EI
 Equipe de EI
 Equipe de Formação do município
 Profissionais vinculados a contratação de assessoria ou consultorias externas
 Profissionais vinculados a parcerias com Universidades ou outras instituições sem ônus para o município
 Profissionais vinculados ao Programa oferecido pelo Governo Federal
 Outro:.....

438. c. Periodicidade da Formação Continuada Marcar apenas uma oval.

- Semanal Quinzenal Mensal Bimestral
 Trimestral Semestral Anual Eventual Cronograma específico
 Outro:.....

439. d. Estímulos para frequentar a Formação Continuada Marque todas que se aplicam.

- Recebimento de bolsa
 Recebimento de auxílio/apoio financeiro/ajuda de custos
 Liberação do trabalho
 Transporte
 Nenhum
 Outro:.....

440. e. Jornada da Formação Continuada Marcar apenas uma oval.

- No horário de trabalho
 Fora do horário de trabalho
 Parte no horário de trabalho e parte fora do horário de trabalho
 Outro:.....

441. f. Local de realização da Formação Continuada Marcar apenas uma oval.

No município Fora do município Outro:.....

442. g. Participantes da Formação Continuada Marcar apenas uma oval.

- Você, nosso respondente
 Conjunto de profissionais da rede
 Conjunto de Profissionais da rede atuantes na EI
 Conjunto de Profissionais da rede atuantes na faixa da Creche na EI
 Conjunto de Profissionais da rede atuantes na faixa da Pré-escola
 Diretores
 Pedagogos
 Equipe de formação no município
 Profissionais vinculados a parcerias com Universidades ou outras instituições sem ônus para o município
 Profissionais vinculados ao Programa oferecido pelo Governo Federal
 Outro:.....

443. 29.3.2 Espaço reservado para observações na questão 29 que trata sobre os indicadores da Formação Continuada no município:.....

30 UTILIZANDO OS MESMOS INDICATIVOS DA QUESTÃO ANTERIOR, DESCREVA A SEGUIR TRÊS OPORTUNIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA MAIS SIGNIFICATIVAS QUE VOCÊ PARTICIPOU NO ANO DE 2014 REALIZADAS FORA DO MUNICÍPIO.

444. 30.1 Oportunidade 1 Descreva a Formação Continuada vivenciada em momento externo ao município. *.....

445. 30.1.1 Qual foi sua principal aprendizagem nessa Formação Continuada vivenciada em momento externo ao município? *.....

30.1.1.1 Detalhamento da Formação Continuada vivenciada em momento externo ao município:

446. a. Responsável pela execução *.....

447. b. Responsável pelo acompanhamento *.....

448. c. Responsável pelo acompanhamento *.....
449. d. Participante do município, além de você *.....
450. e. Estímulos recebidos *.....
451. f. Jornada *.....

452. 30.2 Oportunidade 2 Descreva a Formação Continuada vivenciada em momento externo ao município.

453. 30.2.1 Qual foi sua principal aprendizagem nessa Formação Continuada vivenciada em momento externo ao município?

30.2.1.1 Detalhamento da Formação Continuada vivenciada em momento externo ao município:

454. a. Responsável pela execução.....
455. b. Responsável pelo acompanhamento.....
456. c. Periodicidade.....
457. d. Participantes do município, além de você.....
458. e. Estímulos recebidos.....
459. f. Jornada.....

460. 30.3 Oportunidade 3 Descreva a Formação Continuada vivenciada em momento externo ao município.....

461. 30.3.1. Qual foi sua principal aprendizagem nessa Formação Continuada vivenciada em momento externo ao município?.....

30.3.1.1 Detalhamento da Formação Continuada vivenciada em momento externo ao município:

462. a. Responsável execução.....
463. b. Responsável acompanhamento.....
464. c. Periodicidade.....
465. d. Participantes do município, além de você.....
466. e. Estímulos recebidos.....
467. f. Jornada.....

468. 30.4 Você atua como formador ou como multiplicador em algum projeto, programa ou outra ação no município? Explique sua atuação neste trabalho.

*.....

469. 30.5 Detalhe a formação continuada específica da equipe de EI no contexto do município. Explique sua forma de participação e a avaliação que faz dessas vivências internas na equipe. *.....

470. 30.6 Detalhe as oportunidades de formação continuada que tem vivenciado fora do município. Caso elas ocorram, explique sua forma de participação e a avaliação que faz dessas vivências externas. *.....

471. 30.7 Espaço reservado para observações da questão 30 que trata sobre a Formação Continuada externa vivenciada pela equipe de EI:.....

31 TEMAS DA FORMAÇÃO. MARQUE A OCORRÊNCIA DAS TEMÁTICAS DA EI NOS ESTUDOS ESPECÍFICOS DA EQUIPE, NAS FORMAÇÕES AOS PROFISSIONAIS DA EI, NAS FORMAÇÕES EXTERNAS AO MUNICÍPIO QUE TEVE OPORTUNIDADE DE PARTICIPAR NO ANO DE 2014, ASSIM COMO AQUELES TEMAS QUE GOSTARIA DE QUE FOSSEM TRATADOS NAS FORMAÇÕES SEGUINTE.

31.1 Temas tratados:

472. a. Proposta curricular * Marcar apenas uma oval.
)Tratados nos estudos exclusivos da equipe EI
)Tratados nas formações com outros profissionais da EI no município
)Tratados nas oportunidades de formações externas ao município
)Não foram tratados, mas gostaria que fossem tratados
)Outro:.....
473. b. Alfabetização * Marcar apenas uma oval.
)Tratados nos estudos exclusivos da equipe EI
)Tratados nas formações com outros profissionais da EI no município
)Tratados nas oportunidades de formações externas ao município
)Não foram tratados, mas gostaria que fossem tratados
)Outro:.....
474. c. O trabalho com bebês * Marcar apenas uma oval.
 Tratados nos estudos exclusivos da equipe EI
)Tratados nos estudos exclusivos da equipe EI
)Tratados nas formações com outros profissionais da EI no município
)Tratados nas oportunidades de formações externas ao município
)Não foram tratados, mas gostaria que fossem tratados
)Outro:.....
475. d. Avaliação *
 Marcar apenas uma oval.
)Tratados nos estudos exclusivos da equipe EI
)Tratados nas formações com outros profissionais da EI no município
)Tratados nas oportunidades de formações externas ao município
)Não foram tratados, mas gostaria que fossem tratados
)Outro:.....
476. e. Parcerias com as famílias * Marcar apenas uma oval.
)Tratados nos estudos exclusivos da equipe EI
)Tratados nas formações com outros profissionais da EI no município
)Tratados nas oportunidades de formações externas ao município
)Não foram tratados, mas gostaria que fossem tratados
)Outro:.....

477. f. Tempo integral * Marcar apenas uma oval.
)Tratados nos estudos exclusivos da equipe EI
)Tratados nas formações com outros profissionais da EI no município
)Tratados nas oportunidades de formações externas ao município
)Não foram tratados, mas gostaria que fossem tratados
)Outro:.....
478. g. Educação Infantil do/no campo/rural * Marcar apenas uma oval.
)Tratados nos estudos exclusivos da equipe EI
)Tratados nas formações com outros profissionais da EI no município
)Tratados nas oportunidades de formações externas ao município
)Não foram tratados, mas gostaria que fossem tratados
)Outro:.....
479. h. Articulação da EI com o EF * Marcar apenas uma oval.
 Tratados nos estudos exclusivos da equipe EI
)Tratados nos estudos exclusivos da equipe EI
)Tratados nas formações com outros profissionais da EI no município
)Tratados nas oportunidades de formações externas ao município
)Não foram tratados, mas gostaria que fossem tratados
)Outro:.....
480. i. Formação e trabalho docente * Marcar apenas uma oval.
)Tratados nos estudos exclusivos da equipe EI
)Tratados nas formações com outros profissionais da EI no município
)Tratados nas oportunidades de formações externas ao município
)Não foram tratados, mas gostaria que fossem tratados
)Outro:.....
481. j. Gestão *
 Marcar apenas uma oval.
)Tratados nos estudos exclusivos da equipe EI
)Tratados nas formações com outros profissionais da EI no município
)Tratados nas oportunidades de formações externas ao município
)Não foram tratados, mas gostaria que fossem tratados

() Outro:.....

482. 31.2 Espaço reservado para observações da questão 31 sobre os Temas
Tratados nas Formações Continuadas:.....

493. 34 Horário de finalização do preenchimento desse questionário.
*.....
Exemplo: 08h30

VII CONCEPÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

32 INFORME NAS QUESTÕES ABAIXO AS CONCEPÇÕES PRESENTES NA REALIDADE DO MUNICÍPIO E AS CONCEPÇÕES QUE VOCÊ VEM DEFENDENDO.

483. 32.1 De criança e de Educação Infantil *.....
484. 32.2 De trabalho da equipe de EI *.....
485. 32.3 De formação dos profissionais *.....
486. 32.4 De práticas pedagógicas a serem realizadas com as crianças *.....
487. 32.5 De trabalho do professor *.....
488. 32.6 De gestão das instituições *.....
489. 32.7 De planejamento/ de avaliação *.....
490. 32.8 De oferta e expansão do atendimento *.....
491. 32.9 Outro: especifique.....

VIII INCLUSÃO NO QUESTIONÁRIO PELA EQUIPE DE EI

492. 33 Inclua informações e/ou esclarecimentos que são relevantes para suas
respostas neste questionário.....

APÊNDICE J – Cronograma de trabalho

TABELA 8 – CRONOGRAMA

Meses	Descrição de atividades
Julho/2014	Banca de qualificação
Agosto/2014	Ajustes necessários após a banca de qualificação
Setembro/outubro/2014	Elaboração de questionário
Novembro/2014	Pré-teste de questionário
Dezembro/2014	Envio, autoaplicação e acompanhamento de questionário
Janeiro/fevereiro/2015	Envio, autoaplicação e acompanhamento de questionário
Março/abril/maio/2015	Tabulação de questionário, análise dos dados e elaboração de produtos derivados da pesquisa
Junho/2015	Análise dos dados e entrega da dissertação.
Julho/2015	Defesa da dissertação.
Agosto/setembro/outubro 2015	Ajustes no trabalho e entrega da versão final.

Fonte: Elaborado pela autora.