

NOTAS DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

VOLUME 1



Organizadores
Joedson Brito dos Santos
Fernanda de Jesus Santos Brito

**Notas de estudos e pesquisas
sobre Políticas Educacionais
Volume 1**

**Joedson Brito dos Santos
Fernanda de Jesus Santos Brito
(Organizadores)**

**Notas de estudos e pesquisas
sobre Políticas Educacionais
Volume 1**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Joedson Brito dos Santos; Fernanda de Jesus Santos Brito [Orgs.]

Notas de estudos e pesquisas sobre Políticas Educacionais. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 196p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1715-4 [Digital]

1. Políticas Educacionais. 2. Políticas públicas. 3. Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis de Educação - GEPPPE. 4. Educação brasileira. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

Apresentação	9
Joedson Brito dos Santos Fernanda de Jesus Santos Brito	
Capítulo I	17
O GEPPPE - GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICAS E PRÁXIS DE EDUCAÇÃO: uma trajetória de 10 anos	
Joedson Brito dos Santos Fernanda de Jesus Santos Brito Gabriela Oliveira Santos	
Capítulo II	41
A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	
Joedson Brito dos Santos	
Capítulo III	51
UM ESTADO DA ARTE SOBRE A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Emanuela Celi da Silva Ferreira Joedson Brito dos Santos	
Capítulo IV	71
VALORIZAÇÃO DAS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE-PE	
Emanuela Celi da Silva Ferreira Joedson Brito dos Santos	

Capítulo V VALORIZAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE: breve análise do Plano Municipal de Educação (PME) Emanuela Celi da Silva Ferreira Joedson Brito dos Santos	81
Capítulo VI A META 1 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014/2024) E A INFRAESTRUTURA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL Gabriela Oliveira Santos Joedson Brito dos Santos	89
Capítulo VII A META 1 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024) E A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINA GRANDE/PB Maria Vitória Oliveira dos Santos Joedson Brito dos Santos	97
Capítulo VIII PROINFÂNCIA: uma política para a expansão de vagas e melhoria da infraestrutura das instituições de Educação Infantil Gabriela Oliveira Santos Josefa Fabnice de Sousa Freitas Joedson Brito dos Santos	119

Capítulo IX A REALIDADE EDUCACIONAL DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS PEQUENAS QUE RESIDEM EM ÁREA RURAL NA PARAÍBA Josefa Fabnice de Sousa Freitas Joedson Brito dos Santos	127
Capítulo X ANÁLISE DOS RECURSOS FINANCEIROS DOS MUNICÍPIOS DO BREJO PARAIBANO: o caso de Bananeiras/PB Lauro Pires Xavier Neto	135
Capítulo XI POSSIBILIDADES FORMATIVAS E APRENDIZAGEM SOBRE PESQUISA: um olhar a partir da experiência do GEPPPE Emanuely Cristina de Souza Nascimento	143
Capítulo XII CAMINHOS E POSSIBILIDADES DIDÁTICAS PARA ESCOLAS DO CAMPO PARAIBANAS Danielly dos Santos Ramos Rebeca Dantas Alves Stheffany Lima Vieira Simone Vieira Batista	151
Capítulo XIII O SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UMA PROFESSORA Vitória Michelle Daris dos Santos Rodrigues Nicielma Cristina Farias da Silva Vituriano Joedson Brito dos Santos	161

Capítulo XIV	173
A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE A DOCÊNCIA A PARTIR DE FREIRE E VIGOTSKI	
Fernanda de Jesus Santos Brito Luciana Haddad Ferreira Renata Helena Pin Pucci	
Capítulo XV	183
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO CONTEXTO DA ESCOLA BÁSICA: narrativas de uma pibidiana sobre a construção da identidade docente	
Fernanda de Jesus Santos Brito Luciana Haddad Ferreira	
Organizadores	191
Autoras e autores	193

APRESENTAÇÃO

Os grupos de pesquisas no contexto da vida acadêmica e universitária têm papel importante, seja na produção e disseminação do conhecimento, seja na formação do profissional e pesquisador, pois permite que o acadêmico tenha maior inserção com atividades de leitura, escrita, pesquisa e produção do conhecimento. Além disso, permite o contato, trocas e interações com outros pesquisadores com mais experiência e com colegas que estão no mesmo caminho. É nessa compreensão e perspectiva que se insere o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis de Educação (GEPPPE).

O Grupo se constitui num espaço de vivência, estudos, discussões, pesquisa e produção de conhecimento sobre políticas educacionais, bem como de análise a respeito de características, especificidades e indicadores da educação de uma dada região. Nesse processo se quer promover a construção de análises, reflexões e de uma práxis que promova a superação de uma compreensão naturalizada das políticas educacionais, que apreenda sua articulação com as reformas econômicas e políticas com fins de adequação aos interesses do capital, bem como que lute por políticas emancipatórias.

Nessa direção, esta Coletânea, dividida em dois volumes, tem como objetivo divulgar notas de estudos e pesquisas, relatos de experiências, reflexões e análises sobre políticas educacionais. Os textos englobam trabalhos de conclusão de curso (graduação e especialização), produtos de atividades de extensão, de Iniciação Científica, além de artigos e trabalhos apresentados em eventos acadêmicos. Os autores são graduandos, bolsistas de Iniciação Científica, mestrandas, doutorandas e professores da educação básica e superior.

Os volumes 1 e 2 têm duas finalidades principais: celebrar os 10 anos de existência do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Prática Educacional (GEPPPE), criado em fevereiro de 2014, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), e vinculado ao Diretório de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), assim como estudar e pesquisar as políticas educacionais brasileiras, da primeira década do século XXI. Além disso, esta obra visa socializar as experiências, estudos e pesquisas desenvolvidas no âmbito do GEPPPE, contribuindo para o debate sobre políticas e práticas educacionais e para a formação continuada de professores, gestores e demais profissionais da educação.

Contudo, importa registrar que, a partir de maio de 2022, o GEPPPE passou a ser vinculado à Unidade Acadêmica de Educação (UEAd) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Nessa ocasião, houve uma reestruturação no nome, passando a se constituir como Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis de Educação, bem como nos objetivos, nas linhas e algumas mudanças na forma de organização.

Este é o volume 1, composto por 15 capítulos. Em seu conjunto, traz desde uma visão geral do GEPPPE, incluindo seus objetivos, metodologias e principais produções, assim como, alguns resultados parciais ou finais de estudos e pesquisas. Diante da quantidade de produções desenvolvidas, nos últimos dez anos, e a dificuldade de reuni-las nos dois Volumes, elaboramos um quadro síntese, indicando alguns desses estudos. Além disso, apresentamos também no quadro alguns estudos de revisão sistemática, recortes, resultados de projetos de pesquisas e de extensão, concluídas ou em andamento, como também relatos de experiências, mais recentes, realizadas entre 2022 e 2024.

O Capítulo I, intitulado *O GEPPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis de Educação: uma trajetória de 10 anos*, de autoria de Joedson Brito dos Santos, Fernanda de Jesus Santos Brito e Gabriela Oliveira Santos, apresenta os objetivos, linhas de pesquisa, aspectos históricos, metodologias, resultados e principais produções (artigos, livros, projetos) do grupo.

No Capítulo II, *A Produção do Conhecimento sobre Financiamento da Educação Infantil no Brasil*, Joedson Brito dos Santos, por meio de uma abordagem quanti-qualitativa e de um estudo do tipo "Estado do Conhecimento", realiza um levantamento da produção científica sobre o financiamento da educação infantil no Brasil, entre os anos de 1989 a 2019. O estudo mapeia os trabalhos, identificando as principais categorias de análise, os vínculos institucionais, o ano de publicação e os temas mais discutidos. Os resultados indicam um crescimento na produção científica sobre o tema, mas revelam a necessidade de maior clareza e articulação entre esses estudos e seus respectivos pesquisadores, como também de maior exatidão quanto à configuração de um campo específico de estudo.

O Capítulo III, *Um estado da arte sobre a valorização dos profissionais da Educação Infantil*, de Emanuela Celi da Silva Ferreira e Joedson Brito dos Santos, apresenta um estudo da arte das produções acadêmicas sobre a valorização dos/as profissionais do magistério da Educação Infantil (EI), considerando as dimensões de remuneração e carreira. O estudo teve como fonte de pesquisa o Banco de Teses e Dissertações da Capes e constatou a escassez de estudos sobre o tema, concentrados principalmente nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Além disso, identificou-se uma diferenciação na carreira dos professores da Educação Infantil em relação aos demais professores da educação básica, com destaque para as questões salariais e a valorização profissional.

O Capítulo IV, *Valorização das profissionais do magistério da Educação Infantil de Santa Cruz do Capibaribe-PE*, também escrito por Emanuela Celi da Silva Ferreira e Joedson Brito dos Santos, teve como objetivo analisar a carreira e remuneração das profissionais do magistério da Educação Infantil (EI), da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe, PE, no contexto da criação do Piso Salarial Profissional Nacional. Realizamos uma pesquisa documental, a partir do Plano de Cargos Carreiras e Remuneração (PCCR), da legislação municipal e das tabelas de vencimentos. Os resultados indicam avanços na carreira e remuneração das professoras da Educação Infantil após a implementação do Piso Salarial Nacional.

No entanto, identificou lacunas e desigualdades que precisam ser superadas para garantir a valorização dessas profissionais.

O Capítulo V, intitulado *Valorização dos/as professores/as da Educação Infantil no município de Santa Cruz do Capibaribe: breve análise do Plano Municipal de Educação (PME)*, de autoria de Emanuela Celi da Silva Ferreira e Joedson Brito dos Santos, discute a valorização dos/as professores/as da Educação Infantil no município de Santa Cruz do Capibaribe-PE, a partir da análise do PME, particularmente das metas 17 e 18 da Lei nº 2.425/2015 e de dados da Sinopse do INEP de 2022. Percebemos que, apesar dos avanços na carreira dos/as professores/as da Educação Infantil, muito ainda precisa ser feito para garantir a valorização desses/as profissionais e, conseqüentemente, a melhoria da Educação Infantil no município.

O Capítulo VI, *A Meta 1 do Plano Nacional de Educação (2014/2024) e a Infraestrutura das Instituições de Educação Infantil*, de autoria de Gabriela Oliveira Santos e Joedson Brito dos Santos, analisa como a dimensão da infraestrutura das Instituições de Educação Infantil (IEI) é abordada na Meta 1 do PNE (2014/2024), no sentido de cumprir a ampliação e universalização da oferta de vagas para essa etapa educacional. A pesquisa, fundamentada na perspectiva materialista histórico-dialética, utilizou como fontes o Plano Nacional de Educação e indicadores educacionais do INEP. Os resultados indicam que o PNE ainda não cumpriu integralmente a Meta 1 e que o próximo plano deve apresentar estratégias mais detalhadas para garantir a expansão da educação infantil, incluindo a melhoria da infraestrutura das instituições.

No Capítulo VII, intitulado *A Meta 1 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a oferta da Educação Infantil na Região Metropolitana de Campina Grande/PB*, de autoria de Maria Vitória Oliveira dos Santos e Joedson Brito dos Santos, são apresentados resultados de uma pesquisa que investigou o cumprimento da Meta 1 do PNE/2014/2024 na RMCG. Por meio de uma abordagem quanti-qualitativa com análise documental evidenciou-se que a região apresenta grandes disparidades e desigualdades em

indicadores sociais, econômicos, demográficos e educacionais. Que municípios com maior capacidade orçamentária tendem a apresentar um aumento do atendimento privado e que a taxa de atendimento na EI demonstrou crescimento. Contudo, esse crescimento é insuficiente para o alcance das metas estabelecidas tanto no PNE quanto nos PME, bem como para reduzir as desigualdades no atendimento, especialmente para a população mais vulnerável.

O Capítulo VIII, *Proinfância: uma política para a expansão de vagas e melhoria da infraestrutura das instituições de Educação Infantil* de Gabriela Oliveira Santos, Josefa Fabnice de Sousa Freitas e Joedson Brito dos Santos analisou o Proinfância como política para expandir o acesso à educação infantil, com foco na qualidade da infraestrutura. Utilizou-se de pesquisa qualitativa e exploratória e baseou-se em revisão bibliográfica e documental. Os resultados indicam que o programa foi fundamental para ampliar o acesso, mas enfrenta desafios como atrasos em obras e falta de recursos.

No Capítulo IX, intitulado *A Realidade Educacional dos Bebês e das Crianças Pequenas que residem em área rural na Paraíba*, Josefa Fabnice de Sousa Freitas e Joedson Brito dos Santos abordam a realidade educacional de bebês e crianças pequenas residentes no campo com idade para frequentar a Educação Infantil. A partir de uma análise documental, os autores apresentam um panorama das características da oferta da Educação Infantil na Paraíba, com ênfase no contexto rural. Os resultados indicam que, na última década, houve um movimento de expansão do acesso à subetapa da Creche (0-3 anos). No entanto, os resultados apontam para uma desigualdade e insuficiência no acesso das crianças camponesas paraibanas à Educação Infantil.

No Capítulo X, *Análise dos recursos financeiros dos municípios do brejo paraibano: o caso de Bananeiras/PB*, Lauro Pires Xavier Neto analisa a alocação de recursos para a educação nos municípios do Brejo Paraibano no período de 2003 a 2023. Utilizando dados do SAGRES (TCE/PB), SIOPE (FNDE/MEC) e SISBB, a pesquisa busca identificar a situação dos contratos docentes na região. Os

resultados indicam uma precarização do trabalho docente, com contratos frequentemente interrompidos no final do ano e reiniciados apenas em fevereiro, comprometendo a continuidade das aulas.

O Capítulo XI, *Possibilidades formativas e aprendizagem sobre pesquisa: um olhar a partir da experiência do GEPPPE*, de autoria de Emanuely Cristina de Souza Nascimento relata sua experiência no GEPPPE e demonstra a importância desse tipo de grupo na formação inicial de professores pesquisadores. Aponta que o ambiente colaborativo proporcionou aos participantes acesso a diferentes fontes de pesquisa, métodos e ferramentas de análise de dados, além de interação com pesquisadores experientes e outros em formação, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos essenciais para a pesquisa educacional durante sua formação inicial.

No Capítulo XII, intitulado *Caminhos e Possibilidades Didáticas para Escolas do Campo Paraibanas*, as autoras Danielly dos Santos Ramos, Rebeca Dantas Alves, Stheffany Lima Vieira e Simone Vieira Batista apresentam as experiências e os trabalhos desenvolvidos no projeto de extensão que teve como objetivo principal promover a formação continuada de professores do campo, valorizando a cultura local e desenvolvendo práticas pedagógicas contextualizadas. Com foco na Educação no e do Campo, o projeto explorou metodologias inovadoras e fortaleceu a parceria entre a universidade e a comunidade por meio de encontros formativos teóricos e práticos com docentes da educação básica do município de Barra de Santana-PB.

No Capítulo XIII, intitulado *O ser docente na Educação Infantil a partir da narrativa autobiográfica de uma professora*, os autores Vitória Michelle Daris dos Santos Rodrigues, Nicielma Cristina Farias da Silva Vituriano e Joedson Brito dos Santos têm como objetivo compreender e identificar aspectos relevantes do ser professor na Educação Infantil que possibilitem uma reflexão sobre as especificidades e a importância do trabalho nessa etapa, utilizando a narrativa de uma professora de uma creche pública. Trata-se de

um estudo de natureza qualitativa, com pesquisa de campo, que emprega a narrativa autobiográfica como método de pesquisa, gênero textual e instrumento de formação. O referencial teórico e epistemológico da pesquisa é a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. As narrativas foram produzidas pela professora participante do projeto de extensão "Promoção de Aprendizagem Formativa sobre Currículo e Planejamento da Educação Infantil por meio de Vivências do Cotidiano de Professoras", vinculado ao Programa Programa de Bolsas de Extensão da Universidade Federal de Campina Grande. Os resultados iniciais apontam para a especificidade da docência com crianças pequenas e evidenciam a dimensão da surpresa e do encantamento presentes no cotidiano do trabalho educativo com as crianças na creche.

No Capítulo XIV, *A produção de sentidos e significados sobre a docência a partir de Freire e Vigotski*, as autoras Fernanda de Jesus Santos Brito, Luciana Haddad Ferreira e Renata Helena Pin Pucci apresentam uma discussão sobre a construção de sentidos e significados acerca da docência no ensino superior, com base nas teorias de Paulo Freire e Lev Vigotski. Por meio de pesquisa qualitativa e bibliográfica as autoras apontam as similaridades entre os autores, especialmente na importância do diálogo e das interações sociais para a construção de significados. As autoras concluem que as narrativas de professoras são fontes valiosas para a pesquisa sobre a produção de sentidos sobre a docência.

O Capítulo XV, *Formação inicial docente no contexto da escola básica: narrativas de uma pibidiana sobre a construção da identidade docente*, produzido por Fernanda de Jesus Santos Brito e Luciana Haddad Ferreira investiga a relação entre a experiência vivida (*perejivanie*) e a formação inicial de professores no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A pesquisa se baseia em narrativas autobiográficas de estudantes (egressas) de Pedagogia que participaram do programa e busca compreender como as experiências vividas na escola influenciaram sua formação. Ao compreender as narrativas percebemos que o PIBID proporcionou um espaço rico para a construção da identidade

docente, marcado por momentos de intensa emoção e reflexão. Ao analisar as narrativas à luz da teoria histórico-cultural, a pesquisa revela que a formação docente é um processo contínuo e dinâmico, marcado pela interação entre o indivíduo e o meio social. Demonstra a relevância do PIBID como um espaço de formação inicial de professores e a importância das narrativas autobiográficas como ferramenta para compreender a experiência docente.

Esperamos que a leitura desta obra motive e fortaleça o gosto pelos estudos das políticas educacionais, como também pelo fortalecimento e disseminação da importância da participação em grupos de pesquisa.

Campina Grande-PB, novembro de 2024.

Joedson Brito dos Santos
Fernanda de Jesus Santos Brito
Organizadores

Capítulo I

O GEPPPE - GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICAS E PRÁXIS DE EDUCAÇÃO: uma trajetória de 10 anos

Joedson Brito dos Santos
Fernanda de Jesus Santos Brito
Gabriela de Oliveira Santos

A produção do conhecimento sobre políticas educacionais no Brasil tem contribuído para a compreensão do pensamento e da prática educacional no país, mas requer, permanentemente, análises, reflexões e reexame. Isso porque a política educacional é dinâmica e multideterminada, assim como a realidade social, política, econômica e educacional, em geral, o que resulta em constantes desafios de investigação para o campo. Tais aspectos exigem que o campo das políticas de educação seja permanentemente nutrido “por fontes teóricas e empíricas”. Desse modo, o acúmulo teórico-prático resultado/síntese de cada momento histórico se constitui no contributo analítico capaz de interferir na realidade histórica imediata (Ferreira; Oliveira, 2009, p.7).

Foi nessa perspectiva e direção que surgiu em 2014 o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Prática Educacional (GEPPPE) vinculado ao Diretório de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e certificado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), com o objetivo central de estudar, pesquisar e produzir conhecimento sobre as políticas educacionais brasileira, pensadas e implementadas a partir da primeira década do século XXI, de modo particular aquelas implementadas no estado do Tocantins, na região do Pico do Papagaio e a Amazônia Oriental.

Foto do Cartaz Institucional de GEPPPE/UFT (2014/2022)



As atividades aconteciam quinzenalmente e estavam organizadas em duas linhas: Política e Prática de Educação e Política de Formação de Professor e Prática Pedagógica. O grupo era composto por quatro pesquisadores, três da UFT e uma da Universidade Federal do Cariri (UFCA) e por estudantes de graduação, profissionais da rede em geral, egressos do curso

de pedagogia, membros com especialização e duas mestrandas. Vale ressaltar que o Campus de Tocantinópolis/TO, não possuía, até 2024, Programa de Pós-Graduação em Educação ou em qualquer outra área.

Em 2022, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Educacional (GEPPPE), anteriormente vinculado à Universidade Federal do Tocantins (UFT), passou a integrar a Unidade Acadêmica de Educação (UEAd) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Com essa mudança, o grupo foi renomeado para Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis de Educação (GEPPPE) e passou a focar seus estudos e pesquisas nas políticas educacionais para a Educação Básica brasileira, especialmente aquelas implementadas no estado da Paraíba e na região Nordeste desde o início do século XXI. Essa reestruturação ocorreu em virtude da transferência do Professor Joedson Brito dos Santos, fundador e coordenador do grupo, para a UFCG. É importante ressaltar que, devido a restrições do

Diretório de Grupos de Pesquisa, não foi possível transferir formalmente o grupo para a nova instituição¹.

O GEPPPE/UAE/UFCEG/CNPq, visa, também, estimular e ampliar a discussão e a produção de conhecimento sobre os aspectos conceituais, metodológicos e processuais a respeito da gestão, da avaliação e do controle social das políticas de e para a Educação Básica, bem como, estudar práticas educativas decorrentes delas. Investigar o movimento da Legislação, das Políticas e da Gestão da educação na Paraíba e na Região Nordeste, com vista em promover tanto a produção de conhecimento para a construção de uma educação com qualidade social para a referida região e no referido estado, quanto para subsidiar tomada de decisões e elaboração de políticas nessa direção.

Para isso, é fundamental, no sentido mais amplo, buscar compreender as concepções de Estado, de política social e de sociedade que estruturam tais políticas e, conseqüentemente, os projetos de intervenção nesta área (Höfling, 2001). Bem como será necessário mapear, discutir, produzir e disponibilizar informações sobre as políticas educacionais na Paraíba, considerando suas diferentes regiões geográficas e a área de abrangência da UFCEG. Além disso, será preciso construir análises, reflexões e práxis que articulem as vivências do senso comum com o conhecimento acadêmico, visando superar uma compreensão ingênua e naturalizada das políticas públicas.

Compreende-se, ainda, a relevância dos estudos e pesquisas em política educacional para pensar as demandas do setor, bem como para discutir o processo de resposta ou tomada de decisões por parte do poder público nacional, regional e local no sentido de promover justiça social e do enfrentamento/superação das desigualdades.

¹ Consultar: <https://lattes.cnpq.br/web/dgp/wikiadm/-/wiki/Main/G14.+Todas+as+informa%C3%A7%C3%B5es+do+grupo+podem+ser+alteradas+nas+atualiza%C3%A7%C3%B5es%3CQUESTION%3E/maximized;jsessionid=av3Cvd0TtG8wNrQ AoSnuXT6F.undefined>

No momento da escrita desse texto, o Grupo está composto por profissionais da UFCG, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), da Universidade Federal do Cariri (UFCA) e pesquisadoras de outras instituições do País, que militam no campo da educação e das políticas de educação. Por estudantes, egressos e técnicos da graduação e da pós-graduação da UFCG, bem como de profissionais da educação, demais interessados nas temáticas como também nas problemáticas sociais e educacionais da região. Em sentido amplo, somos um grupo dinâmico e aberto.

Há uma compreensão de união com os demais grupos da UAED/PPGED/UFCG, a fim de constituir contributos analíticos capazes de subsidiar a interferência na realidade histórica imediata, bem como com a formação de pesquisadores. Nesse sentido, a existência de mais um grupo de pesquisas educacionais contribui com esse processo de construção de fontes teóricas e empíricas para pensar a educação, sobretudo, considerando a realidade da Paraíba e do Nordeste. A relevância em investigar, diagnosticar, mapear e acompanhar as políticas de educação de uma dada região, estado e/ou município está, também, no fato de poder contribuir com a produção e disponibilização de dados e informações de uma dada realidade educacional. Capaz de, ao mesmo tempo, permitir uma fotografia da realidade educacional como também de fornecer elementos para sua compreensão.

Uma proposta dessa natureza se diferencia, ainda, por propor estudos de levantamento de dados que revelem as especificidades de cada município da região. Desse modo, pode constituir-se uma ferramenta importante no mapeamento de micro políticas educacionais municipais. Na medida em que oferece elementos que podem ser usados na tomada de decisão e na melhoria da educação, como, por exemplo: no processo de planejamento, implementação, execução e avaliação de programas, projetos e políticas de educação, poderá, também, subsidiar a gestão de políticas no âmbito do sistema municipal e escolar.

O Grupo se constitui como um espaço de discussão e produção de conhecimento, através de estudos sobre as características, especificidades e indicadores da educação de uma dada região, configurando-se em uma ferramenta importante para análise das políticas educacionais. Além disso, pode fornecer elementos para a tomada de decisões por parte de gestores dos sistemas educacionais, bem como, dos gestores das unidades escolares e demais profissionais da educação, principalmente, por oferecer informações que indicam aspectos negativos, ou que precisam ser melhorados em um sistema de ensino. Vejamos os objetivos:

OBJETIVOS

O Grupo tem como objetivo geral aprofundar a compreensão das políticas educacionais implementadas no Brasil a partir da primeira década do século XXI, com enfoque especial na Paraíba e na região Nordeste. Para dar conta desse objetivo definimos como objetivos específicos:

- Estimular e ampliar a discussão e a produção de conhecimento sobre os aspectos conceituais, metodológicos e processuais a respeito da gestão, da avaliação e do controle social de políticas educacionais;
- Investigar o movimento da Legislação, das Políticas e da Gestão da educação na Paraíba e na Região Nordeste, com vista a promover tanto a produção de conhecimento para a construção de uma educação com qualidade social para a referida região e no referido estado;
- Construir análises, reflexões e práxis que favoreçam um movimento permanente de articulação das vivências do senso comum, das políticas implantadas como algo dado e com um saber elaborado que objetiva a superação de uma consciência ingênua e naturalizada.
- Produzir conhecimento no campo da educação, reflexões e debates sobre a educação e suas políticas, com vista subsidiar tomadas de decisões quanto às políticas sociais em geral e as

educacionais em particular, com foco na gestão e melhoria da educação;

- Construir banco de dados, informativos ou anuários, de indicadores educacionais e sociais, processos formativos e produtos diversos que possam ser duplamente resultado e fonte permanente de pesquisa para o campo.

Sendo assim, pretende-se estimular a produção de conhecimento e a reflexão crítica sobre as políticas educacionais, promovendo a articulação entre o senso comum e o saber acadêmico. Ao disponibilizar esses dados, o estudo contribui para a formação de pesquisadores e profissionais da educação, fortalecendo a pesquisa e a produção de conhecimento no campo educacional.

MÉTODO E ESTRATÉGIA DE AÇÃO

Atualmente, temos utilizado como método e estratégia de ação para curto, médio e longo prazo o trabalho com planejamento estratégico e o trabalho com Projeto Guarda-Chuva². O trabalho com os processos de construção da pesquisa, construção de Quadro Teórico e Quadro ou modelo de análise, o trabalho com os processos de construção da apresentação/exposição dos resultados de uma pesquisa e com a socialização dos conhecimentos produzidos.

Dentre as principais atividades desenvolvidas podemos destacar: as reuniões quinzenais; Leitura de textos e debates; Participação e apresentação dos estudos e pesquisas em eventos científicos; Submissão e publicação de textos em eventos e revistas; Coleta e levantamento de dados; participação e realização de oficinas e cursos, como, por exemplo: sobre Revisão Sistemática,

² Projetos “Guarda-Chuva” são aqueles que possuem proposta ou abrangência suficiente para articular ou desdobrar outros (sub)projetos, e que podem ser desenvolvidos em parceria com outros profissionais pesquisadores, pós-graduandos e estudantes.

Escrita Acadêmica Científica, Indicadores Educacionais, Financiamento da Educação e Currículo *Lattes*, dentre outros. Por fim, a publicação de *E-books* sobre os estudos e pesquisas desenvolvidas no GEPPPE e atividades com foco nas pesquisas em andamento, como a organização de banco de dados, caracterização e contextualização do *locus* de pesquisa. Vejamos alguns dos projetos em andamento entre 2022 e 2024;

Projeto Guarda-chuva:

- Financiamento da Educação Infantil na Paraíba: um estudo sobre condições de oferta e perfil do investimento;
- Financiamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na Paraíba: um estudo sobre condições de oferta e perfil do investimento;

Projetos PIBIC:

- Políticas para o Financiamento da Educação Infantil implementadas na Região Metropolitana de Campina Grande/PB no contexto do Fundeb;
- Filantropia Privada e Educação Pública: educação de qualidade para todos;
- Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a oferta da Educação Infantil na Região Metropolitana de Campina Grande/PB;
- A Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a oferta da Educação Infantil na Mesorregião do Sertão Paraibana/PB;
- Livro Didático para escolas no e do Campo Paraibanas: analisando a coleção Novo Girassol saberes e fazeres do Campo;
- Educação, Currículo e Livro Didático: histórias das políticas curriculares da escolas do Campo em Barra de Santana, PB (2012-2020).

Projetos de pesquisa de mestrado:

- Remuneração e carreira das profissionais do magistério da Educação Infantil de Santa Cruz do Capibaribe-PE a partir do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN);
- A infraestrutura das instituições de Educação Infantil na Meta 1 dos Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras;
- Programa Proinfância na Paraíba: implicações para expansão do acesso à Educação Infantil;
- Educação do Campo e Jovens Quilombolas: A experiência das Jovens de Caiana dos Crioulos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFCG;
- O ensino de língua materna na Revista do Ensino da Paraíba (1932-1934): orientações teóricas, metodológicas e práticas;
- Currículo de história e BNCC: uma análise da proposta curricular para o Ensino Médio da Paraíba.

Em 2024, o Grupo contava com (6) cinco pesquisadores doutores e (3) três estudantes de mestrado pela UFCG, duas doutorandas e 13 graduandos de Pedagogia, História e Letras da UFCG e da UFPB³, 2 professoras e 1 gestora da educação básica. Cabe destacar que, entre os membros do GEPPPE/UFT também tivemos doutorandas e mestrandas.

No quadro abaixo, apresentamos as atividades e produções do GEPPPE. O levantamento foi realizado por ocasião da apresentação das atividades desenvolvidas pelos grupos de pesquisas, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), da Unidade Acadêmica de Educação (UAEd). O levantamento se concentrou nas atividades e produções que os membros do GEPPPE participaram, vivenciaram e elaboraram, entre os anos de 2022 a 2024. Ao todo tivemos 36 apresentações de trabalhos em eventos; 6 artigos completos publicados em eventos científicos; 10 artigos submetidos e publicados em periódicos; 20 artigos submetidos em

³ Campus de Bananeira-PB.

periódicos, sendo 19 já publicados e um deles aceito e aguardando publicação. Tivemos também 20 capítulos de livros; 1 livro autoral e 3 livros organizados.

Além disso, o grupo realizou/produziu 5 minicursos, 8 participações em curso/minicursos; 3 Resumos simples publicados em eventos científicos; 20 Resumos expandidos publicados. Os membros do GEPPPE também participaram de 21 seminários e congressos, realizaram palestras, oficinas, cursos/minicursos entre outras participações como podemos observar a seguir.

Quadro 1 – Atividades realizadas pelos membros do GEPPPE/UFMG/CNPq 2022-2024

Atividades realizadas 2022-2024	
Atividade	Quantidade
Apresentação de trabalhos em eventos, seminários	36
Artigos publicados completos em eventos científicos	10
Artigos submetidos, aceitos ou publicados em revistas/dossiês/periódicos	20
Organização de Livro ou Dossiê	3
Capítulo de livros	20
Participação em eventos	8
Participação em palestras	15
Participação em seminários/congressos	21
Publicações/livros autorais	2
Realização/organização de cursos/minicursos/Oficina	8
Realização de Palestras	9

Resumos simples publicados em eventos científicos	4
Resumos expandidos publicados em eventos científicos	27

Fonte: GEPPPE/Lattes dos membros/2024.

Vale salientar que as apresentações e publicações de trabalhos em eventos foram de âmbito local, regional, estadual e nacional. É importante destacar que as publicações em periódicos, foram realizadas em diferentes revistas, incluindo as de Qualis A4 e A1. O que implica na intenção de socialização das pesquisas que estão sendo desenvolvidas e que se vinculam, de alguma forma, ao GEPPPE/UFMG. Há, também, uma busca ativa de instrumentalizar os pesquisadores e pesquisadoras do grupo por meio da realização de oficinas e minicursos com temas relevantes para a sua formação.

REPERCUSSÃO, PRODUTOS E POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS DE SOCIALIZAÇÃO E DISSEMINAÇÃO DOS ESTUDOS E RESULTADOS DE PESQUISAS

- *Realização e participação de seminário para a socialização dos resultados parciais e finais de estudos e pesquisas, para a formação de quadros de estudiosos e pesquisadores do campo, como também para subsidiar políticas e ações;*

- *Apresentação dos resultados da pesquisa em congressos e demais eventos, por parte dos docentes, pesquisadores e alunos envolvidos no projeto;*

- *Produção e publicação de livro, artigo e capítulos com os resultados da pesquisa;*

- *Oferta de um projeto, Programas, Ações e curso de extensão universitária, com o intuito de divulgar os resultados da pesquisa, discutir metodologia de pesquisa quantitativa em grandes bases de dados educacionais, bem como fazer novos contatos e aproximar pessoas interessadas na área;*

- *Pensar a possibilidade de Produção de Informativa e/ou Anuário com resultados compactados;*
- *Pensar na possibilidade de Fóruns de Debate.*

A seguir disponibilizamos um quadro com informações de alguns estudos e pesquisas desenvolvidas no âmbito do GEPPPE, entre 2014 e 2024, sobretudo, na fase do GEPPPE/UFT/UFNT. Os trabalhos são dissertações, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) graduação e especialização, pesquisas, dissertação de mestrado, artigos de diversas temáticas, de membros do grupo.

Quadro 2 – Alguns estudos e pesquisas desenvolvidas no âmbito do GEPPPE, entre 2014 e 2024

PEREJIVANIE DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: UMA PIBIDIANA E O CHÃO DA ESCOLA			
Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões
Fernanda de Jesus Santos Brito, Luciana Haddad Ferreira	Dissertação	Compreender como o conceito de <i>perejivanie</i> se relaciona com o processo de formação no Pibid, a partir de narrativas autobiográficas.	A <i>perejivanie</i> é uma categoria potente para analisar a formação docente, revelando a importância das experiências individuais no processo de construção da identidade profissional.
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR INTER-TRANSDISCIPLINAR NO CURSO DE PEDAGOGIA			
Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões

Juliane Gomes Sousa, Maria José de Pinho	Dissertação	Analisar o currículo e as ações pedagógicas do curso de Pedagogia sob a perspectiva da inter e transdisciplinaridade.	A formação de professores precisa ser ressignificada, com práticas pedagógicas mais dinâmicas e um currículo que promova a integração dos conhecimentos.
--	-------------	---	--

OS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO NORTE DO BRASIL: UM CAMPO EM FORMAÇÃO?

Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões
Luciene Reis Silva, Tatiane Cosentino Rodrigues	Dissertação	Caracterizar os estudos sobre educação e relações étnico-raciais na região Norte do Brasil.	Os estudos sobre relações étnico-raciais na região Norte ainda são pouco desenvolvidos, necessitando de maior investimento e visibilidade.

BNCC, EDUCAÇÃO INFANTIL E AS INTERVENÇÕES DO MERCADO: ALGUNS APONTAMENTOS

Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões
Anna Thércia José Carvalho de Amorim, Marco Aurélio	TCC	Analisar as competências na educação infantil descritas na BNCC e a influência do mercado nesse processo.	As competências na educação infantil, embora importantes, são influenciadas pelas intervenções do mercado, o que

Gomes de Oliveira			pode comprometer a qualidade da educação.
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE TOCANTINÓPOLIS – TO E O ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E RACIAIS			
Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões
Cristiane de Oliveira Rosa, Joedson Brito dos Santos	TCC	Analisar as políticas públicas para educação infantil em Tocantinópolis e seu impacto na redução das desigualdades.	As políticas públicas para educação infantil em Tocantinópolis apresentam avanços, mas ainda carecem de ações mais específicas para o enfrentamento das desigualdades raciais.
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE UMA PRÉ-ESCOLA DA CIDADE DE TOCANTINÓPOLIS - TO			
Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões
Zanadréya Marinho Sodré, Joedson Brito dos Santos	TCC	Refletir sobre a avaliação na educação infantil a partir da perspectiva de professoras.	As professoras apresentam dificuldades e equívocos na prática avaliativa, o que demonstra a necessidade de formação continuada específica.

PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE PANDEMIA: IMPLICAÇÕES, DESAFIOS E REFLEXÕES			
Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões
Erika Cristina Pereira Guimarães	TCC - Especialização; Artigo em Periódicos	Compreender como se deu o planejamento das atividades educativas durante a pandemia.	Grandes desafios como falta de recursos, dificuldades com tecnologias e conectividade. Professoras se reinventaram, buscando metodologias adaptadas.
EGRESSAS DO PIBID E A DOCÊNCIA: UM ESTUDO A PARTIR DO SUBPROJETO DE PEDAGOGIA CAMPUS DE TOCANTINÓPOLIS-TO			
Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões
Fernanda de Jesus Santos Brito, Prof. Dr. Cleomar Locatelli	TCC; Capítulo de Livro; Livro	Investigar a concepção sobre docência das egressas do PIBID e as contribuições do programa.	Concepções de docência variadas e o PIBID contribuiu significativamente para a formação docente.
REFLEXÕES ACERCA DA LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE LEITOR NO CONTEXTO DAS CRECHES MUNICIPAIS DE TOCANTINÓPOLIS: REALIDADES EM DESTAQUE			
Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões
Juliane Gomes Sousa, André	TCC; Artigo em Periódico	Refletir sobre o uso da literatura infantil em creches.	A literatura infantil é amplamente utilizada com

Teixeira Cordeiro			diversas intenções e as professoras compreendem sua importância.
RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS CRIANÇAS NEGRAS			
Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões
Luciene Reis Silva, João Batista de Jesus Félix	TCC; Livro autoral	Refletir sobre as práticas racistas na educação infantil.	Necessidade de repensar a educação e desenvolver práticas antirracistas.
O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO EM ASSENTAMENTOS RURAIS: REFLEXÕES A PARTIR DO CASO DA ESCOLA PRINCESA ISABEL, RIACHINHO - TO			
Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões
Anna Thércia José Carvalho de Amorim, Aline Campos	TCC; Livro autoral	Compreender as razões do fechamento da escola Princesa Isabel.	Assentados insatisfeitos com a realidade educacional e falta de conhecimento sobre seus direitos.
CINEMA E FORMAÇÃO: A EXPERIÊNCIA AUDIOVISUAL DO CINECLUBINHO UFTOCA			
Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões
Cristiane de Oliveira Rosa, Arinalda	TCC	Analisar se o Cineclubinho UFToca desenvolveu o audiovisual como	O Cineclubinho promoveu mudanças no comportamento, desenvolvimento

Silva Locatelli		ferramenta de mudança cultural e social.	social, cognitivo e cultural das crianças.
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS DE UMA CRECHE MUNICIPAL: ENTRE A RELEVÂNCIA E OS LIMITES			
Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões
Marciane Viana Cavalcante , Joedson Brito dos Santos	TCC	Investigar a compreensão de profissionais sobre a avaliação na educação infantil.	A avaliação na educação infantil é complexa e exige conhecimento específico. Muitos profissionais precisam aprofundar seus conhecimentos sobre o tema.
OS CONTOS DE FADAS E A CONSTRUÇÃO DE PAPÉIS SOCIAIS: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL AVÓ VIRGILINA			
Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões
Obarda Aparecida Alves Lima, Joedson Brito dos Santos	TCC	Analisar a importância dos contos de fadas para a construção de papéis sociais.	Contos de fadas contribuem para a aprendizagem e construção de papéis sociais das crianças.
A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE TOCANTINÓPOLIS/TO: DETALHES DE UMA PESQUISA			
Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões

Cislany Nobres de Almeida Ferré, Joedson Brito dos Santos	TCC	Compreender os limites e possibilidades da avaliação na Educação Infantil.	A avaliação na Educação Infantil é complexa e exige conhecimento específico. Há desafios na prática docente.
O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE EM TOCANTINÓPOLIS: UM ESTUDO SOBRE OS AVANÇOS E DESAFIOS DE UMA CRECHE PÚBLICA			
Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões
Priscila de Lutiane de Jesus Aguiar, Joedson Brito dos Santos	TCC	Analisar a como se configurou o atendimento em creche no município de Tocantinópolis/TO.	O atendimento em creche em Tocantinópolis apresenta avanços e desafios, com semelhanças à trajetória nacional.
COMO O MUNICÍPIO DE TOCANTINÓPOLIS ORGANIZOU O ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO FUNDEB?			
Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões
Danielly Coelho de Sousa, Joedson Brito dos Santos	TCC	Verificar como o município de Tocantinópolis se organizou para atender a educação infantil a partir do Fundeb.	O Fundeb contribuiu para o avanço do atendimento à educação infantil em Tocantinópolis, mas há desafios como a taxa de

			atendimento e a valorização docente.
O PROCESSO EQUIPARAÇÃO DO <i>STATUS</i> PROFISSIONAL E JURÍDICA DO CARGO DE MONITORES DE CRECHE AO DE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DE TOCANTINÓPOLIS			
Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões
Lucimar Fernandes Lima Araújo, Joedson Brito dos Santos	TCC	Investigar o processo de adequação da função de monitora de creche para professora de educação infantil em Tocantinópolis.	Apesar das conquistas legais, a equiparação ainda enfrenta resistência. A Defensoria Pública apoia a mudança, mas o poder público municipal resiste.
PROGRAMA MUNICIPAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR DE TOCANTINÓPOLIS (PMAE): TRAJETÓRIAS, PERSPECTIVAS E DESAFIOS			
Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões
Raimunda Angélica de Sousa, Joedson Brito dos Santos	TCC	Investigar a descentralização do PNAE via PMAE em Tocantinópolis e sua contribuição para a operacionalização da alimentação escolar.	O PMAE contribui para a autonomia municipal na escolha dos alimentos, mas possui falhas que precisam ser sanadas.
MERENDA ESCOLAR E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NUMA ESCOLA DA REGIÃO DO BICO			

Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões
Rosilda Cardoso Nólêto Rocha, Joedson Brito dos Santos	TCC	Examinar as contribuições do PNAE para assegurar o direito à educação em uma escola da região do Bico.	O Pnae contribui para a permanência dos alunos na escola, mas os recursos são insuficientes.
O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE TOCANTINÓPOLIS: ENTRE O POSTO E O PROPOSTO			
Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões
Aurineide Carneiro dos Santos, Joedson Brito dos Santos	TCC	Estudar como o Programa Mais Educação está sendo desenvolvido em uma escola estadual de Tocantinópolis.	O programa tem uma proposta aceitável, mas precisa ser repensado e avaliado em alguns pontos.
INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS			
Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões
Tatiana de Vasconcelos Silva, Joedson Brito dos Santos	TCC	Investigar como professores de uma escola regular lidam com crianças com dificuldade de aprendizado.	Professores sentem dificuldades em lidar com crianças com Transtornos Funcionais Específicos.
UTILIZAÇÃO DA PROVA BRASIL NA ESCOLA MUNICIPAL LUIZ RAMOS DO SANTOS NO MUNICÍPIO DE ANGICO - TO			

Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões
Gilcimar de Aquino Silva, Joedson Brito dos Santos	TCC	Analisar como a Escola Municipal Luiz Ramos dos Santos utiliza os resultados da Prova Brasil.	Há pouco conhecimento sobre a Prova Brasil e sua utilização para a melhoria dos processos educacionais.
POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA AUXÍLIO PERMANÊNCIA NO CÂMPUS DE TOCANTINÓPOLIS			
Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões
Iury Ferreira Gaspar, Joedson Brito dos Santos	TCC	Compreender e analisar o Programa Auxílio Permanência da UFT/Câmpus de Tocantinópolis	Houve avanços significativos após a criação do SAPE, mas existem limitações que impactam negativamente na permanência de estudantes em vulnerabilidade.
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO COLÉGIO MUNICIPAL DOM MARCELINO EM PORTO FRANCO/MA SOBRE OS ALUNOS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA			
Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões
Adrielle Alves Conceição, Joedson	TCC	Verificar o olhar dos professores sobre os alunos beneficiários do PBF	Professores não possuem uma visão diferenciada para alunos PBF,

Brito dos Santos			apesar de suas particularidades.
A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL			
Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões
Erisvanda da Silva Lima, Elisângela da Silva Lima	TCC	Verificar como a música pode auxiliar no processo ensino e aprendizagem	A música propicia desenvolvimento do raciocínio lógico, auxilia na concentração e proporciona um ambiente agradável para a aprendizagem.
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TOCANTINÓPOLIS: UM ESTUDO DE CASO DA TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL			
Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões
Lucas da Silva Carneiro, Juliane Gomes Sousa	TCC	Conhecer o processo histórico da formação de professores da rede municipal de Tocantinópolis	As instituições Unitins/UFT são responsáveis pela formação da maioria dos professores, mas há desafios como falta de recursos e superlotação das salas de aula.
POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO			
Autoria	Tipo/ano	Objetivo geral	Principais conclusões

Iasmyn Aloya da Silva Xavier Leal, Joedson Brito dos Santos	TCC	Compreender o TEA no conjunto das políticas públicas de inclusão educacional	Existem leis e movimentos em prol dos direitos das crianças com TEA, mas há necessidade de qualificação dos profissionais.
---	-----	--	--

Fonte: Elaborado pelo GEPPPE.

Existem outros estudos e outras publicações ou derivadas desses estudos, algumas estão publicadas no Volume 2 desta coletânea. Dentre essas publicações, temos um Livro autoral, duas dissertações e artigos publicados em periódicos. Nos últimos três anos, período que o GEPPPE passou a estar vinculado na UFCG, também foram feitas diversas publicações, apresentações em diversos eventos e a publicação de mais um livro autoral. Alguns dos resultados dessas pesquisas e estudos constam, por completo, como capítulos deste volume.

Os estudos, as pesquisas e seus resultados servirão para subsidiar a produção de conhecimento no campo da educação, promover reflexões e debates sobre a política, gestão, avaliação e financiamento da educação. Além disso, auxiliarão nos processos de tomada de decisões com foco na oferta e melhoria da educação e das condições de oferta, bem como na promoção da justiça social e no enfrentamento das desigualdades educacionais. Outro aspecto importante é a construção de banco de dados, informativos ou anuários de indicadores educacionais e sociais, processos formativos e produtos diversos que possam ser duplamente resultado e fonte permanente de pesquisa para o campo.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, E.; OLIVEIRA, D. A. Crise da Escola e Políticas Educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. Cedes** 21.v, 55.n, Campinas, novembro de 2001.

CAPÍTULO II

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Joedson Brito dos Santos

INTRODUÇÃO

Estudar o financiamento da Educação Infantil (EI) no Brasil é voltar-se para uma área particularmente vulnerável, seja em virtude da atenção que a EI recebeu, historicamente, por parte do poder público central, seja pelos processos de alocação de recursos para o provimento desse segmento, marcado por uma complexidade em suas características, por problemas e limitações. Como já apontado por Campos (1992), ao destacar que os dados sobre recursos para o atendimento de crianças estavam agregados em categorias maiores; espalhadas por subprogramas ou localizados em grandes funções; o atendimento não era considerado como prioridade nem possuíam fontes específicas de recursos; era preciso buscar, nas fontes existentes, as parcelas utilizadas para esse setor; o financiamento era segmentado, “no orçamento da União, convergindo de forma descoordenadas nas ações a nível local” (Campos, 1992, p. 17). “A prática mais utilizada” pelo poder público era “o repasse de recursos públicos para entidades privadas por meio de convênios” (Campos, 1992, p. 6).

Outro fator importante é que a produção do conhecimento sobre o financiamento da EI, ainda, é muito escassa, recente e dispersa, apesar de vir ganhando cada vez mais importância no âmbito das políticas sociais e educacionais, bem como na pesquisa e na produção nacional. É nessa direção que inserimos o presente

estudo, que tem como objetivo inventariar a produção científica sobre o financiamento da educação infantil (EI), no Brasil, entre os anos de 1989 a 2019, considerando aspectos que indiquem a trajetória das pesquisas e os principais temas investigados.

Tradicionalmente, o financiamento da EI não se caracterizava como um objeto específico de estudo, e vinha sendo discutido dentro dos estudos sobre as políticas de atendimento à criança pequena e do financiamento da educação, em geral. Por isso, é possível encontrar discussões sobre o tema dentro das pesquisas sobre municipalização da educação, impacto do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério (Fundef) e do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de custos educacionais e sobre as parcerias e relação público-privado na educação, dentre outros temas.

As preocupações com os poucos recursos, com a pouca atenção do Estado no provimento educacional da população menor de sete anos, como a multiplicidade de instituições responsáveis pelo seu atendimento e a forte atuação de instituições privadas vinham sendo mencionadas nos estudos sobre o atendimento e as políticas para crianças, desde os anos de 1970. Contudo, os primeiros estudos sobre o financiamento da EI vão aparecer apenas no final da década de 1980 e início dos anos de 1990. Os primeiros estavam vinculados aos trabalhos sobre financiamento das políticas sociais e dos estudos sobre os recursos para o atendimento à infância. Num segundo momento, os estudos adentram a pesquisa acadêmica e os programas de pós-graduação em educação.

Franco (1989) realizou um estudo pioneiro de caracterização dos custos de atendimento a crianças pobres de zero a seis anos de idade em creches comunitárias urbanas no Distrito Federal e Recife, e, Campos (1992) fez um estudo sobre o financiamento da infância na década de 1980, considerando recursos federais vinculados aos programas de creches e pré-escolas. Os primeiros trabalhos de dissertações que tratavam diretamente dos recursos para EI

apareceram a partir de 1998. Primeiro, uma pesquisa sobre os custos da EI com duas Instituições do Distrito Federal (Oliveira, 1998) e, segundo, um estudo sobre as possibilidades e limites para gestão municipal em relação ao financiamento da EI em Herval D'Oeste (Amaral, 2000). As primeiras teses foram defendidas em 2000, uma na Universidade de São Paulo, intitulada “As creches na educação paulistana 2002-2012” (Franco, 2015), e a outra na Universidade Federal da Paraíba tratando do financiamento da EI no contexto do Fundeb (Santos, 2015).

Nos estudos da arte sobre políticas educacionais, políticas de EI, e sobre financiamento da educação, constatamos uma lacuna quanto às questões sobre financiamento da EI. As pesquisas de Rocha (1999); Rocha; Silva Filho; Strenzel (2001) que evidenciaram o aumento das pesquisas e das produções em políticas de EI, mas não apresentam estudos sobre o tema dos recursos para a EI. Nas investigações sobre a produção do conhecimento do financiamento da educação, o tema da EI, também, pouco aparece como objeto de destaque. Gomes *et al* (2007) identificou em seu estudo apenas cinco (5) trabalhos, o que equivaleu a 2,63% das produções investigadas. Santos (2016) analisou estudos de 1996 a 2010, e destacou a necessidade de atenção ao financiamento da EI e do ensino médio. Cruz e Jacomini (2017) identificaram apenas 3 trabalhos de dissertações que tratam da EI e reafirmaram as lacunas nos estudos do financiamento da educação, como o caso da EI.

METODOLOGIA

A pesquisa caracterizou-se por uma abordagem de natureza quanti e quali, com pesquisa bibliográfica e documental. Trata-se de um estudo do tipo “Estado do Conhecimento”, como definido por Vosgerau; Romanowski (2014), que reuniu teses, dissertações, livros, capítulos de livros e artigos científicos. Utilizou-se como fonte o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a Plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Scholar e revista da

Fineduca. Como descritores elegeram-se as expressões “financiamento da educação infantil”, “custo da educação Infantil”, “Fundef e educação Infantil”, “Fundeb e Educação Infantil” e “educação infantil e convênio”. As produções foram reorganizadas em um banco de dados no Excel considerando o ano de publicação. Em seguida, foram reorganizados levando em consideração as categorias: artigos, textos técnicos, texto de anais, livros, capítulos, dissertações e teses. Após organização e leitura foram elaborados e analisados quadros e gráficos a partir de uma tabela dinâmica e categorizada quanto aos principais eixos temáticos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No total, o estudo reuniu 97 produções. Dessas, 40 foram artigos de periódicos, 49 dissertações e 8 teses. Essas foram organizadas em um quadro síntese considerando o quantitativo das publicações encontradas e as categorias elencadas, de modo a possibilitar uma visualização da trajetória e evolução dos estudos ano a ano. Foi possível observar que, a partir de meados de 1990, o financiamento da EI entrou no radar das preocupações dos pesquisadores e estudiosos da educação, bem como da comunidade em geral. Ver Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Total de Produções



Fonte: Pesquisa

Outro aspecto importante é que, a partir dos anos 2000, os estudos começaram a se intensificar. Entre os anos com maior número de publicações estão 2004 e 2011 e 2015 a 2019. O primeiro aspecto, talvez, esteja vinculado às mudanças pós Constituição Federal de 1988 e Lei 9.394/1996, e o segundo, ao momento de transição do Fundef para o Fundeb, com as discussões em torno da inclusão da EI no Fundeb e a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009 e da Lei nº 13.005/2014 que criou o Novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

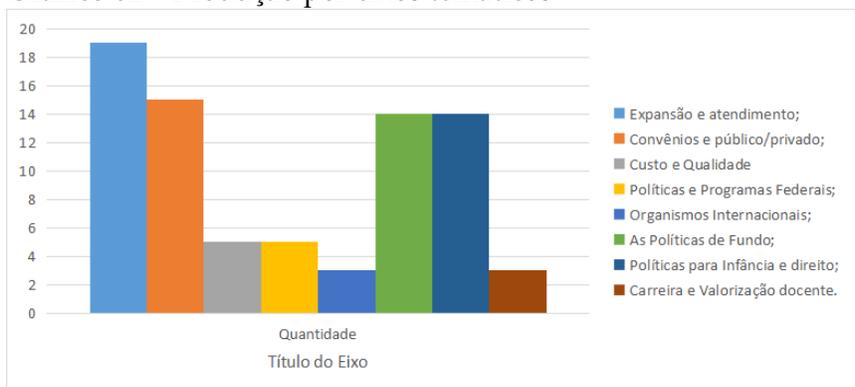
Para melhor caracterização desse inventário de produções acadêmicas foi necessário identificarmos onde elas tinham sido publicadas ou vinculadas, bem como para melhor entendimento e análise foi importante separar as publicações em geral dos trabalhos de dissertações e teses. Os dados indicaram que a revista da Fineduca vem se configurando como o principal periódico para a divulgação dos estudos sobre o financiamento da EI, em seguida podemos observar que o maior número de publicações está na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação e nos Cadernos de Pesquisa, todas elas com 3 publicações no período analisado.

No caso das teses e dissertações, as pesquisas se concentram nos Programas de pós-graduação do Sudeste e do Sul, mas, aos poucos,

têm se espalhado em programas nos demais estados do país. A Universidade de São Paulo, a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, a Universidade Federal do Paraná, a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Estadual de Campinas, são as instituições que mais se ocuparam do tema.

Após leitura e análise as produções foram agrupadas em oito eixos: *Política de financiamento da EI e expansão do atendimento; Financiamento da EI e a relação público-privado; Financiamento da EI e as Políticas de Fundo;* *Financiamento da EI, Custo e Qualidade, Financiamento da EI e as Políticas e Programas Federais, e, o Financiamento da EI e Organismos Multilaterais; Financiamento da EI, Carreira e Valorização docente; e Estudo da arte sobre financiamento da EI.* Ver gráfico 2 a seguir:

Gráfico 02 – Produção por eixos temáticos



Fonte: Pesquisa

Eles se articulam e, por vezes, envolvem outras discussões como, a judicialização, o pacto federativo e a gestão da EI.

CONCLUSÕES

O presente artigo faz um inventário das produções sobre financiamento da EI, mapeando os estudos, categorias ou formas, vínculos institucionais, ano de publicação e principais temas

discutidos. A análise dos resultados sugere um aumento dos estudos e da atenção em relação ao financiamento da EI, mas ainda não há clareza e articulação entre esses estudos e seus respectivos pesquisadores, nem há exatidão quanto à configuração de um campo específico de estudo. Os trabalhos encontrados e analisados foram produzidos num recorte temporal de praticamente 30 anos. Foram reunidas 97 produções. Dessas, 40 foram artigos de periódicos, 49 dissertações e 8 teses. Nesse período foram encontradas apenas 8 teses que de algum modo se dedicaram ao tema e todas produzidas a partir de 2015.

Outros aspectos relevantes do estudo: o debate e a produção começam a se acentuar num contexto marcado pela Política de Fundo (Fundef e Funbeb), com ampliação das produções no cenário pós Fundeb. As produções foram agrupadas em oito eixos tendo os maiores números de publicações para o tema da *Política de Financiamento da EI e expansão do atendimento*, o *Financiamento da EI e a relação público-privado* e o *Financiamento da EI e as Políticas de Fundo*. No caso das teses e dissertações, as pesquisas se concentraram nos Programas de pós-graduação do Sudeste e do Sul do país, mas, vem se espalhando nos programas de pós-graduação nos demais estados do país. Talvez este estudo possa ajudar a dimensionar a trajetória, tendências e características importantes das produções sobre o tema, apontar aspectos poucos explorados, auxiliar o trabalho de futuros pesquisadores, bem como promover o fortalecimento das pesquisas sobre financiamento da EI. Mas não assegura aprofundamento quanto aos principais resultados das pesquisas e os aspectos teóricos e metodológicos. Por isso, recomendamos a ampliação das pesquisas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, R. A. M. do. **Educação Infantil e Gestão Municipal: possibilidades e limites de financiamento** - O Caso De Herval D'Oeste. 2000. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2000.

CAMPOS, M. M. Atendimento à infância na década de 80: as políticas federais de financiamento. *In: Cadernos de Pesquisas* nº 82. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, agosto de 1992, p. 5- 20.

CRUZ, R. E. da; JACOMANI, A.J. Produção acadêmica sobre financiamento da educação:2000-2010. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 347-370, maio/ago. 2017.

FRANCO, D. de S. Uma década das creches na educação paulistana - 2002 a 2012 03/12/2015 186 f. Doutorado em Educação – Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP. 2015.

FRANCO, M. A. C. Lidando pobremente com a pobreza: análise de uma tendência no atendimento a crianças “carentes” de 0 a 6 anos de idade. *In: ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). Creches*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 179-215.

GOMES, C. A., CARNELLI, B. L., JESUS, W. F., Leal, H. B. **O financiamento da educação brasileira: uma revisão da literatura**. *RBPAAE* – v.23, n.1, p. 29-52, jan./abr.2007.

OLIVEIRA, A. M. de. **Custos da Educação Infantil**: o caso de duas instituições do Distrito Federal. Instituição de Ensino: Universidade Católica de Brasília, Brasília. Mestrado em Educação. 1998, 212p.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, E. A. C.; SILVA FILHO, J. J. da; STRENZEL, G. R. (Org.). **Educação infantil (1983-1996)**. Coordenação de Eloisa Acires Candal Rocha. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2001.

SANTOS, A. S. R. dos. O Financiamento da Educação no Brasil: o Estado da Arte e a Constituição do Campo (1996 a 2010). **Unifal em Pesquisa**. São Paulo–SP, v.6, n.1, p. 245-272, jan/2016.

SANTOS, J. B dos. **O financiamento da educação infantil no contexto do FUNDEB: limites e contradições na expansão do atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade em João Pessoa – PB – 2007-2013. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 259p. 2015.**

VOSGERAU, D. S. R., ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

CAPÍTULO III

UM ESTADO DA ARTE SOBRE A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Emanuela Celi da Silva Ferreira
Joedson Brito dos Santos

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo da arte sobre o tema da valorização dos/as professores/as da Educação Infantil (EI), com enfoque nos aspectos da carreira e remuneração, produzidas em teses e dissertações, no recorte temporal 2010 a 2022. O estudo está vinculado a pesquisa de dissertação intitulada “Remuneração e carreira dos/as profissionais do magistério da educação infantil da Rede Municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE a partir da implementação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN)”, e ao projeto de pesquisa “Financiamento da Educação Infantil na Paraíba: um estudo sobre condições de oferta e perfil do investimento” em desenvolvimento no Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práxis de Educação (GEPPPE /UFCEG).

Quando discutimos sobre a valorização do magistério é preciso compreender primeiro que o tema e discussão sobre a valorização dos profissionais do magistério e da educação em geral está inserida no campo das políticas de educação, e de financiamento da educação básica. Segundo que para falar de valorização, nesses termos, é preciso considerar as dimensões objetivas: regime de trabalho, piso salarial profissional, carreira docente, concurso público, formação e qualificação profissional, condições de trabalho, dentre outras, e as subjetivas, que estão

relacionadas a autorrealização, ao reconhecimento social e a dignidade profissional (Leher, 2010).

Por isso, no campo de estudo sobre as políticas de educação quando se pesquisa sobre a valorização do magistério devemos considerar pelo menos as seguintes dimensões: formação docente, inicial e continuada, a remuneração e carreira e as condições de trabalho. Esses aspectos aparecem tanto na legislação educacional, na literatura da área, como também nas trajetórias e lutas dos movimentos sociais da educação. (Brasil, 1996; 2014; Monlevade (2000), Ferreira; Gutierrez, 2018), dentre outros.

Entretanto, ao tratarmos mais especificamente sobre o tema da valorização dos/as professores/as da EI o processo é mais complexo e merece atenção, haja vista, que historicamente, esses são as/os profissionais que recebem os salários mais baixos e têm as piores jornadas de trabalhos, possuem a menor formação, e são majoritariamente, mulheres (Gatti e Barreto, 2009; Alves e Pinto, 2011; Santos, 2020a).

Essa situação, também, encontra-se atrelada aos condicionantes históricos, políticos, econômicos e sociais que configuram o atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos de idade, uma vez que, tradicionalmente, a educação para as criança pequena, no Brasil, não foi assumida como prioridade (Santos; Souza Jr, 2021). O Estado transferiu, sistematicamente, a responsabilidade desse atendimento para instituições comunitárias, filantrópicas, confessionais e de assistência social, bem como repassava recursos públicos para essas entidades privadas, por meio de convênios. Tal processo resultou em atendimento precário e de baixo custo, em espaços inapropriados, com profissionais que não tinham formação adequada. Isso implica dizer que, a precarização no/do atendimento das crianças pequenas, pela falta de atenção do Estado brasileiro, repercute de forma direta na valorização dos/as profissionais do magistério que atuam nesse segmento.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a EI passou a ser reconhecida e afirmada como um o direito da criança

e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), a EI passa a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica e os municípios são reafirmados como ente da federação responsáveis pelo provimento. Mas esse processo de institucionalização da EI não foi seguido de recursos para que os municípios pudessem garantir a oferta de vagas, processo que só vai ocorrer em 2007 com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), através da Lei nº 11.494/2007.

A criação do Fundeb (2007/2020) e inclusão da EI nesta política de financiamento, mais especificamente com a criação da Lei nº 11.738, em 2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), e a resolução nº 2/2009, que fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, e o debate sobre a importância e urgência da valorização do magistério com foco na carreira tem se intensificado. Mas vale ressaltar que apesar do Fundeb destinar a maior parte de seus recursos para a remuneração dos professores da Educação Básica, estudos como o de Davies (2008) apontam que os recursos não promoveram efetivamente melhorias salariais, visto que esses recursos foram insuficientes para alguns Estados brasileiros.

A remuneração, segundo Pereira (2010) diz respeito à totalidade de vencimentos recebida pelo trabalhador, após o cumprimento de suas obrigações. A carreira corresponde a uma forma de estímulo ao exercício do magistério, e ao mesmo tempo ao desenvolvimento acadêmico, que de acordo com Bollmann (2010) está vinculado à formação e às condições de trabalho. A remuneração e a carreira são aspectos essenciais na luta pela valorização do magistério. Valorização inscrita na CF/88, e em documentos legais como LDB/96; Fundeb/2007; Piso Salarial Nacional Profissional (PSPN/2008); Plano Nacional de Educação (PNE/2014/2024), o Fundeb Permanente /2020, dentre outros.

No que tange o PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014, é importante salientar as Metas 17 e 18, que tratam tanto da

equiparação dos vencimentos desses profissionais, a outros profissionais que possuem escolaridade equivalente, quando da criação de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública, tendo como referência os planos de carreira dos profissionais da educação básica pública e o PSPN (Brasil, 2014).

De acordo com o Painel de Monitoramento do PNE, as metas 17 e 18 ainda não foram cumpridas. No que se refere a meta 17, o percentual atingido é de 82,6%. Quando analisamos o resultado da meta 18, precisamos considerar os oito indicadores. Destes apenas o indicador A, que trata do quantitativo de unidades federativas que possuem Plano de Carreira e Remuneração (PCCR) dos profissionais do magistério, conseguiu atingir a meta dos 100%. Os demais indicadores não atingiram a meta. Ao olhar para o indicador 18C, que destaca o percentual de unidades federativas que atendem ao PSPN, vimos que o percentual em 2021 era de 59,3% (Brasil, 2021).

Compreendemos que apesar do avanço que representou/representa o PNE/2014 para a melhoria da educação, e conseqüentemente para a valorização do magistério e da qualidade de vida do/a professor/a, não foi suficiente para promover a garantia da efetivação das metas. Percebemos que para além de propor a valorização dos/as professores/as em documentos legais, é imprescindível que haja vontade política, para que as metas possam sair do papel, além de mais recursos públicos que possibilitem o cumprimento dessas ações, e também a necessidade de uma maior participação social na fiscalização dos recursos e das metas.

O resultado da não efetivação das metas 17 e 18, ratifica as pesquisas que apontam para uma desvalorização da profissão docente (Corsino e Nunes; 2010), através de baixa remuneração, a ausência de carreira, o que se torna mais agravante, quando nos referimos aos professores/as da EI, os/as quais são os/as profissionais que historicamente não foram/vêm sendo reconhecidos socialmente, até no que concerne os demais profissionais da educação básica (Silva e Brito, 2017).

É importante refletirmos sobre todas essas questões para que possamos depreender todo o movimento que perpassa o tema da valorização do magistério da EI, visto que questões associadas à baixa remuneração dos/as professores/as, a não implementação de planos de cargos e carreiras e salários, pelos entes federados, mesmo após a aprovação do PSPN/2008, precisa ser melhor investigado tendo em vista o fortalecimento do movimento em prol dos profissionais da educação infantil, e das políticas de valorização desses profissionais.

Contudo, trata-se de tema ainda pouco investigado, como constatado por Santos (2020) que num levantamento de estudo e pesquisa sobre financiamento da EI infantil nos últimos 30 anos, considerando artigos, capítulos, teses e dissertações identificou apenas 6 produções que focaram de forma mais específicas sobre esse tema. Dessa forma, o presente estudo buscou mapear, discutir e apresentar um estudo da arte sobre o tema da valorização dos/as professores/as da Educação Infantil (EI), com enfoque nos aspectos da carreira e remuneração, produzidas em teses e dissertações.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho aqui proposto, caracteriza-se por uma abordagem de natureza quanti- qualitativa com pesquisa documental e exploratória. Trata-se de um estudo do tipo revisão sistemática também conhecido como Estado da Arte ou Estado do Conhecimento (Vosgerau; Romanowski, 2014) e tem como objetivo mapear, discutir e apresentar as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, sobre a valorização docente dos/as professores/as da EI, a partir dos aspectos da remuneração e carreira, produzidas em teses e dissertações, no recorte temporal 2010 a 2022.

Seguimos um protocolo para o desenvolvimento da revisão considerando o problema de pesquisa, as fases do planejamento, coleta e sistematização. Tivemos como fonte de pesquisa o Banco de Teses e Dissertações da Capes e utilizamos como descritores e

operadores *booleanos* "Educação Infantil" AND "Valorização da Remuneração e Carreira do Professor"; "valorização docente" AND "educação infantil"; "Educação infantil" AND "Políticas públicas de financiamento"; Política Educacional e a lei do piso na Educação Infantil e "Valorização docente" AND "creches".

Como critério de inclusão selecionamos os trabalhos de 2010 até 2022 que tiveram como foco explícito a valorização docente na EI. Como critérios de exclusão, retiramos os trabalhos que não apresentaram no título, nas palavras chave e/ou no resumo, de maneira explícita, a valorização dos/as professores/as da EI, a partir da carreira e remuneração. Os achados dessa revisão podem ser visualizados no tópico seguinte, onde apresentamos uma síntese do quadro da pesquisa contendo: título, autor, tipo de pesquisa, ano e local.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A valorização do magistério da EI precisa ser pensada/investigada a partir das condições históricas, sociais, políticas e econômicas do Estado Brasileiro. Nesse sentido, Davies (2008) destaca que o Estado brasileiro, possui características específicas, que foram sendo constituídas através de sua história e introdução na divisão internacional do capital/trabalho e poder, que são representadas pelo patrimonialismo, autoritarismo, impermeabilidade às demandas das classes populares e médias, e também de sua própria subordinação aos centros hegemônicos do capitalismo como o Japão, Europa, etc. Nessa conjuntura é importante enfatizar que nunca houve um maior comprometimento do Estado brasileiro com os interesses dos trabalhadores, e após a adoção das políticas neoliberais pelo governo, a partir dos anos 90, mediante a orientação e direção de organismos como o Banco Mundial e o FMI, os direitos sociais foram sendo ainda mais subtraídos.

Assim, para compreender sobre o tema da valorização do magistério, é preciso entender que trata-se de uma questão, que é

indissociável “das relações contraditórias de uma escola capitalista em que sobressaem os nexos Estado-educação e entre o trabalho docente e sua institucionalização e profissionalização” (Leher,2010, p.1-2).

Através da generalização da escola pública, houve uma crescente necessidade da ampliação dos números de docentes, como servidores públicos, e a percepção desses como classe social. Esse movimento, no Brasil, ocorreu por meio de uma desumana precarização da docência. “O magistério nasce como atividade aviltada em termos de relação de trabalho, intensificação do trabalho e de sua função social e, ademais, subordinada à ingerência da Igreja” (Leher, 2010, p.2). No entanto, é necessário frisar que o controle do Estado não se mantém sem gerar contradições e conflitos, pois segundo Leher (2010) essas contradições estão relacionadas às próprias expectativas sociais e econômicas dos docentes, e a própria expressão dos interesses de ascensão social pelos estudantes e por seus familiares.

Posto isto, outra questão que precisamos discutir, é a necessidade de relacionarmos a valorização docente ao significado de reconhecimento profissional. Assim é necessário que governos e sociedade em geral, compreendam o valor social que tem o trabalho do/a professor/a, para que dessa forma possam ser desenvolvidas políticas públicas que favoreçam a melhoria do trabalho e vida desses profissionais. “A carreira e os salários dos docentes deveriam ser definidos em conformidade com o valor e a importância que os referidos profissionais têm na sociedade contemporânea, permitindo a eles a valorização compatível com a especificidade do trabalho docente” (Medeiros, 2018, p. 216).

Para promover as políticas de valorização docente, é preciso que sejam instituídos tanto os dispositivos legais, para que ocorra sua previsão, quanto a necessidade da atuação de entidades/representações de segmentos (sindicatos, professores, etc), na luta pela sua garantia, através das negociações diretas com os entes, e da participação nas conferências e educação, na implementação dos planos de educação e etc. É preciso enfatizar a

importância do movimento sindical na luta pela garantia das políticas de valorização profissional.

Assim, corroboramos com Batista (2021) quando ela afirma que a valorização do magistério está inserida em um processo histórico de lutas, através dos movimentos sociais organizados, como por exemplo o sindicato de professores, que apesar de suas contradições, são importantes representações na disputa política, pela instituição e garantia de valorização docente.

O resultado das lutas travadas pelos sindicatos e movimentos sociais, em prol da melhoria da educação e valorização do magistério, se encontram expressos na legislação, porém, pesquisas evidenciam (Bassi *et al*, 2018; Camargo e Jacomini, 2018) que muitas dessas conquistas, não foram cumpridas pelos entes, ficando apenas no papel das leis. A realidade é que os/as professores/as estão vivendo uma negação de direitos, onde o PSPN não está sendo cumprido, e a carreira profissional está sendo negada. Diante disso, realizamos uma pesquisa a fim de identificarmos os trabalhos que discutem o tema proposto, e obtemos os seguintes resultados:

Quadro 1 – Dissertações e teses sobre carreira e remuneração dos profissionais do magistério da EI

Título	Autor	Tipo	Ano	Local*
Efeitos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB na Educação Infantil de Medianeira-Paraná	Ezequiel Lima	Dissertação	2015	UNESP
Educação Infantil não é brincadeira: Valorização da Remuneração e Carreira do Professor para a Educação Infantil	Franceline Rodrigues Silva	Dissertação	2017	UEMG

na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) no Contexto do Financiamento Educacional (2004-2015)				
Implementação do PSPN e suas relações com a qualidade da Educação Infantil: o caso de um município no interior paulista	Júlia Miranda Mano	Dissertação	2018	USP
Plano Municipal de Educação: Formação e valorização dos professores de educação infantil**	Renata Maria Pontes Cabral de Medeiros	Dissertação	2018	UNESP
A Profissionalização Docente na Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba	Daniela Sanches Salsamendi	Dissertação	2019	UFPR
Carreira de trabalhadoras docentes da Educação Infantil e o reconhecimento social como dimensão da valorização profissional	Beatriz T. Muraski Heck	Tese	2019	UFPR
Carreira docente nas creches das redes públicas das capitais brasileiras: análise dos planos e estatutos do magistério	Ana Paula Santiago do Nascimento	Tese	2019	USP
A implementação da jornada de trabalho/atividade extraclasse na educação infantil: diálogos com as	Sandra Silva Santos Batista	Dissertação	2021	UESC

docentes do município de UMA/BA**				
-----------------------------------	--	--	--	--

* Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP; Universidade do Estado de Minas Gerais; Universidade de São Paulo-USP; Universidade Federal do Paraná; Universidade Estadual de Santa Cruz.

**Essas pesquisas foram encontradas em um segundo levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no período de 01 a 03 de novembro de 2023.

Fonte: Elaborado pela autora. Pesquisa realizada entre os dias 01 e 02 set. 2022.

A tese intitulada “Carreira de trabalhadoras docentes da Educação Infantil e o reconhecimento social como dimensão da valorização profissional” de Beatriz T.Muraski Heck aborda sobre a questão da conformação e do funcionamento da carreira das educadoras da EI, no município de Curitiba, que não têm sua atuação regulamentada pelo Estatuto do Magistério, mas pelo o Estatuto dos Servidores Municipais, e analisa porque há duas carreiras para a atuação na educação das crianças de 0 a 5 anos, considerando a legislação vigente. A presente pesquisa constitui-se como parte e uma investigação nacional sobre “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas” do Programa Observatório da Educação do Ministério da Educação e Cultura (MEC)/ Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os resultados da pesquisa apontam que a carreira de educadora é resultado da hierarquização das funções do cuidar e educar, construção essa que foi sendo constituída a partir dos projetos educacionais distintos em relação aos seus objetivos para as creches e pré-escolas.

A tese de Ana Paula Santiago do Nascimento que tem como título “Carreira docente nas creches das redes públicas das capitais brasileiras: análise dos planos e estatutos do magistério” teve o

intuito de analisar os planos de carreira e estatutos do Magistério vigentes em 2018, em todas as capitais do país, com o propósito de conhecer as condições a que estavam submetidas as professoras que trabalham em creches, avaliando se teriam melhorado após a implementação do Fundeb e do Piso Salarial e se estas condições eram as mesmas para todas as profissionais da rede, independentemente da etapa em que trabalhassem. Os resultados apontam que em todas as capitais investigadas houve inclusão das professoras na carreira docente, porém a pesquisa revela que existem diferenças entre as carreiras das professoras de creches e as das demais professoras das redes, quanto a carga horária de trabalho, sua composição e duração.

A dissertação “Implementação do PSPN e suas relações com a qualidade da Educação Infantil: o caso de um município no interior paulista” de Julia Miranda Mano tem como objetivo analisar a trajetória de implementação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, Lei nº11.738/2008, no contexto de um município paulista e suas relações com a qualidade da EI. Os resultados apontaram que o investimento na EI é abaixo do necessário para garantir a qualidade, e que há existência de criação de cargos paralelos para profissionais que atuam nessa etapa, sem a garantia do que determina a lei do Piso.

A pesquisa que tem por título “A Profissionalização Docente na Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba” de Daniela Sanches Salsamendi tem como objetivo identificar as características específicas que demarcam a composição do quadro profissional docente, com especial atenção à formação das profissionais concursadas e que trabalhavam na EI. Essa pesquisa aponta que o quadro profissional desse município era formado por duas carreiras e tinha duas possibilidades de lotação. Os resultados da pesquisa apontam para o desenvolvimento de uma etapa de EI pública fragmentada e amplamente sustentada pelas professoras de EI, que, no entanto, encontram-se subjugadas pelas políticas educacionais.

A dissertação “Efeitos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação-

Fundeb na Educação Infantil de Medianeira-Paraná” de Ezequiel de Lima teve como objetivo analisar efeitos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, na EI do município de Medianeira, no Estado do Paraná. O trabalho foi motivado pelo desejo de entender sobre a relação e a influência que existe entre as políticas públicas de financiamento da educação e os efeitos destas na educação. É uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa, do tipo bibliográfica. Os resultados desta investigação indicam que houve uma diminuição do déficit de vagas da EI, no entanto existem muitas dificuldades referentes ainda ao cumprimento da meta 1 do PNE 2014, de matricular 50% das crianças nas creches. Questões como o aumento de gastos com a EI, criação de cargo de educador infantil com atualização e equiparação dos vencimentos aos demais professores da rede municipal, são outros desafios que o autor aponta que é preciso superar.

O trabalho de Franceline Rodrigues Silva, que teve como título “Educação Infantil não é brincadeira: Valorização da Remuneração e Carreira do Professor para a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) no Contexto do Financiamento Educacional (2004-2015)”, teve o propósito de analisar os avanços e retrocessos na remuneração e carreira do Professor da EI da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) à luz do financiamento educacional, no período de 2004 a 2015. A partir das análises realizadas por Silva (2017), foi constatado que houve um aumento do gasto aluno-ano na primeira etapa da EI e também um aumento das despesas na subfunção EI. A pesquisa evidenciou também que é no vencimento-base que se encontra uma das chaves mais importantes para a valorização remuneratória e da carreira do docente da educação infantil na RME/BH.

A dissertação de Renata Maria Pontes Cabral de Medeiros, tem como título “Plano Municipal de Educação: Formação e valorização dos professores de educação infantil, e busca investigar sobre o Plano Municipal de Educação de um município do interior de São Paulo, com intuito de identificar e analisar as dificuldades

que existem na implantação e funcionamento dessa política, no que se refere à formação e valorização docente, a partir da percepção dos professores de Educação Infantil, colaborando para a efetivação do documento. Os resultados encontrados apontam que os documentos públicos não estão dando a devida importância a formação e valorização docente, e que é preciso enfrentar a conformação dos professores com a situação profissional atual, para garantir condições efetivas de trabalho.

A pesquisa “A implementação da jornada de trabalho/atividade extraclasse na educação infantil: diálogos com as docentes do município de UNA/BA”, de Sandra Silva Santos Batista, tem como objetivo analisar como ocorreu a política de implementação da Lei 11.738 de 16 de julho de 2008, no município de Una-BA, para a garantia da jornada de trabalho na Educação Infantil, no que se refere a atividade extraclasse, a partir da orientação, em 2016, da gestão municipal, e como foi organizado o trabalho pedagógico das docentes da Educação Infantil, a partir dessa orientação. Os resultados da pesquisa apontam que houve um movimento nacional e local do magistério para que a política de valorização docente (lei do Piso), fosse consolidada. Foi evidenciado que durante o processo de implantação da lei do Piso, não houve a participação dos professores, assim também como não teve a participação do Conselho Municipal de Educação, para a normatização desta lei no município investigado, o que ocasionou obstáculos para a efetivação de uma Educação Infantil de qualidade, refletindo de forma negativa na organização do trabalho pedagógico (“disciplinarização” na Educação Infantil, trabalho pedagógico por disciplina ou campos de experiências, rotinas e práticas pedagógicas fragmentadas, entre outros).

As primeiras análises indicam que existem poucas pesquisas sobre o tema da valorização dos/as profissionais da EI, voltadas aos aspectos da remuneração e carreira, o que nos permite compreender que o tema ainda não está inserido nos centros de discussões, podendo nos levar a problematizar sobre a questão. Percebemos também que as pesquisas estão concentradas nos

Programas de Pós-Graduação das regiões sul e sudeste, evidenciando que existe uma preocupação maior em discutir sobre esse tema nos Estados/Regiões do Brasil considerados mais desenvolvidos. Outro ponto importante que esta revisão nos revelou é sobre a abrangência das duas teses apresentadas, já que essas pesquisas foram o resultado de investigações de âmbito nacional, anunciando que está problemática não está situada apenas em regiões específicas, revelando que o tema ainda não foi esgotado e que corrobora com nossa perspectiva de que há necessidade de se pesquisar sobre ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o levantamento bibliográfico realizado, ainda são poucas as pesquisas que discutem sobre a valorização dos/as profissionais do magistério da EI, tendo, com enfoque na remuneração e na carreira. No entanto, percebemos que algumas iniciativas vêm sendo feitas, principalmente, por programas de pós-graduação das regiões sul e sudeste.

As produções analisadas trouxeram reflexões sobre questões como a existência de uma diferenciação, em relação à carreira do/a professor/a da EI, e a carreira dos demais professores da educação básica (carga horária de trabalho, sua composição e a duração). No que tange a remuneração, percebemos a existência de uma oscilação na remuneração dos/as professores/as da EI, por questões que envolvem bonificação e gratificação.

As análises apontaram uma diferença entre a remuneração de professores que trabalham nessa mesma etapa de ensino, e também em relação aos professores que trabalham em etapas diferentes. Outra questão que foi pontuada, diz respeito à necessidade de se combater a conformação da situação profissional atual dos docentes, de modo que estes possam lutar pela garantia de melhores condições de trabalho.

Nesse sentido, é preciso ressaltar a importância do sindicato dos professores, como uma organização social/política, que embora

apresente contradições, tem em seu cerne a luta pela garantia da valorização do magistério. Em vista disso, para pensarmos na melhoria substancial da carreira e da remuneração dos/as docentes, é preciso que haja a participação efetiva dos trabalhadores da educação, na luta pelo reconhecimento social da profissão docente. As pesquisas analisadas contribuíram para pensar sobre o tema discutido e colaborar dessa forma para a elaboração da pesquisa de dissertação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. **Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte.** Cadernos de Pesquisa, 2011.

BASSI, Marcos Edgar; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; ROLIM, Rosana Maria Gemaque (Organizadores). **Remuneração de professores da educação básica pública sob a ótica dos pesquisadores e pesquisadoras em formação: volume 3** 1. ed. – Curitiba : Appris, 2018. 271 p.

BATISTA, Sandra Silva Santos. **A implementação da jornada de trabalho/ atividade extra-classe na educação infantil: diálogo com as docentes do município de Una /BA .** Ilhéus, BA. 2021. Dissertação(mestrado)- UESC, 2021.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. **Carreira docente.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

BRASIL. Lei 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-**Diário Oficial** da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 2007.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 20 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Diário Oficial da União, [s. d.].

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do Inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, [s. d.].

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 13.005, 25 de junho de 2014. Brasília: MEC.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; JACOMINI, Márcia Aparecida. **Valorização docente na Educação Básica: Análise de planos de carreira**. -1.ed.- Curitiba, Appris, 2018.

CAMPOS, Maria Malta. **Atendimento à infância na década de 80: as políticas federais de financiamento**. In: Cadernos de Pesquisas nº 82. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, agosto de 1992, p. 5- 20.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Piso e Carreira andam juntos para valorizar os profissionais da educação básica pública**. Outubro, 2015.

DAVIES, Niclolas. **FUNDEB: a Redenção da Educação Básica?**Campinas, SP. Autores Associados, 2008.

FERREIRA, Rubens da Costa; GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. **Valorização ou mérito: o que dizem os planos de carreira docente**.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GROCHOSKA, Marcia Andréia; GOUVEIA, Andréa Barbosa. **Professores e qualidade de vida: reflexões sobre valorização do magistério na educação básica.**

HECK, Beatriz Terezinha Muraski. **Carreira de trabalhadoras docentes da educação infantil e o reconhecimento social como dimensão da valorização profissional.** 2019. Tese(doutorado)- Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Curitiba, 2019.

LEHER, Roberto. **Valorização do Magistério.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

LIMA, Ezequiel. **Efeitos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb na Educação Infantil de Medianeira – PARANÁ.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

MANO, Júlia Miranda. **Implementação do PSPN e suas relações com a qualidade da Educação Infantil: o caso de um município no interior paulista.** 2018. Dissertação(mestrado)- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP. São Paulo, 2018. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2015.

MEDEIROS, Renata Maria Pontes Cabral de. **Plano Municipal de Educação: Formação e Valorização dos Professores de Educação Infantil.** 2018. Dissertação(mestrado). – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.

MONLEVADE, João. **Valorização Salarial dos Professores: O Papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. **Carreira docente nas creches das redes públicas das capitais brasileiras**: análise dos planos e estatutos do magistério.2019. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

PEREIRA, Luciano Ricardo de Magalhães. **Remuneração**.In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SALSAMENDI, Daniela Sanches. **A profissionalização docente na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2018.

SANTOS, Joedson Brito do. O financiamento da educação infantil no novo Fundeb e o enfrentamento das desigualdades no contexto pandêmico. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 1, p. 1-6, 2020.

SANTOS, Joedson Brito do. **O FUNDEB e a educação infantil**. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2015.

SANTOS, Joedson Brito dos. **Expansão, qualidade e financiamento da educação infantil**: avanços, retrocessos e desafios. Journal of Research & Method in Education, v 10, nov.-dec.2020, pp 03-11.

SANTOS, Joedson Brito Dos. Um levantamento sobre a produção do conhecimento em financiamento da educação infantil. **Research, Society and Development**, v. 9, p. e92591110625, 2020.

SANTOS, Joedson Brito dos; SOUSA JUNIOR, L. de. (2021). Os Recursos Direcionados às Crianças de 0 a 5 Anos de Idade no Contexto do Fundeb em João Pessoa/PB. **FINEDUCA - Revista De Financiamento Da Educação**, v. 11. n. 1, 2021.

SILVA, Franceline Rodrigues. **Educação infantil não é brincadeira**: Valorização da Remuneração e Carreira do Professor para a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo

Horizonte (RME/BH) no Contexto do Financiamento Educacional (2004-2015), 2017. Dissertação(mestrado) Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

SILVA, Franceline Rodrigues; BRITO, José Eustáquio de. Financiamento e valorização docente na educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, vol.12, n.24, mai/ago de 2017.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estudos de revisão**: implicações conceituais e metodológicas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014

CAPÍTULO IV

VALORIZAÇÃO DAS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE-PE

Emanuela Celi da Silva Ferreira
Joedson Brito dos Santos

INTRODUÇÃO

Ao discutir sobre valorização das profissionais do magistério da educação infantil (EI) é importante considerar as dimensões objetivas e subjetivas. As dimensões objetivas se referem ao regime de trabalho, ao piso salarial profissional, a carreira docente, ao concurso público, a formação e qualificação profissional, as condições de trabalho, dentre outros, e as dimensões subjetivas, concerne à autorrealização, o reconhecimento social e à dignidade profissional (Leher, 2010). Esses aspectos estão presentes na legislação do direito educacional, na literatura da área e nas trajetórias e lutas dos movimentos sociais da educação. (Brasil, 1988;1996; 2007,2014; Vieira, (2013); Ferreira; Gutierrez, (2018); Grochoska; Gouveia, (2020) e Gouveia (2021).

Contudo, quando nos referimos à valorização das profissionais da EI, é preciso enfatizar e considerar aspectos associados com a própria história do atendimento educacional das crianças de 0 a 6 anos de idade no Brasil. Historicamente a EI não foi assumida como uma obrigação do Estado brasileiro, ficando seu provimento a cargo das instituições comunitárias e confessionais. Em geral, a prática mais utilizada pelo poder público era “o repasse de recursos públicos para entidades privadas de diversos tipos, através de convênios” (Campos, 1992, p.6). Esse aspecto, dentre

outros, implicou em um atendimento de baixo custo, em espaços inapropriados, com profissionais sem formação adequada. Essa ausência de atenção do Estado, para com esse segmento, reflete diretamente na estrutura e nas condições de atuação e valorização de seus profissionais (Heck, 2019).

Assim, quando pensamos na valorização docente na EI, é preciso entender que trata-se de uma categoria historicamente desvalorizada, com jornadas de trabalho exaustivas, precárias condições de carreira e de trabalho, além de possuir os salários mais baixos, dentre as categorias docente, e demais profissões com ensino superior no país (Gatti e Barreto, 2009; Vieira e Souza, 2010; Alves e Pinto, 2011; Silva e Brito, 2017, dentre outros).

Partimos do entendimento de que a valorização do magistério precisa ser compreendida como um princípio para a qualidade da educação e para a qualidade de vida do trabalhador (Grochoska e Gouveia, 2020). Sobre esse aspecto, Vieira (2013) já problematizava e defendia que “a educação escolar - que vise superar, continuamente, os critérios que determinam sua qualidade - não pode prescindir da valorização dos profissionais da educação” (p.41). Nesse sentido, Gouveia e Ferraz (2020) e Gouveia (2021) conduz para a centralidade do tema da remuneração docente como estratégia necessária para afastar e combater o discurso ideológico da defesa da valorização docente como condição, exclusivamente, para melhoria da qualidade de ensino. Assim, o tema da carreira e remuneração do professor está relacionado diretamente com a questão da qualidade de vida dos profissionais do magistério, com condições de trabalho dignas.

É importante destacar que a discussão sobre a valorização dos profissionais do magistério no Brasil tem sido conduzida nas lutas, dificuldades, conquistas e retrocessos, por coletivos de professores, organizados em associações, sindicatos, na academia. Lutas que têm, como marco histórico, as décadas de 1970 e 1980, e suas bases legais definidas a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. A partir dessas legislações foram definidos as bases legais e os

princípios para a valorização dos profissionais de ensino no país, por meio de planos de carreira, piso salarial profissional e ingresso, exclusivamente, por concurso público.

Vale ressaltar que com a promulgação da CF de 1988 a criança passou a ser reconhecida como um sujeito de direito, e através da LDB/1996, a EI foi considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como ente municipal o responsável pela oferta dessa etapa de ensino. Com esse processo a EI, passou a disputar os recursos públicos, a fim de ampliar seu atendimento, garantir à qualidade na oferta e à consolidação de seu processo de institucionalização, refletindo dessa forma na luta pela valorização das profissionais do magistério da EI.

Assim, o presente texto discute valorização das profissionais do magistério da EI, no município de Santa Cruz do Capibaribe-PE, com foco na carreira e remuneração, a partir da pesquisa de mestrado intitulada Remuneração e carreira das profissionais do magistério da Educação Infantil de Santa Cruz do Capibaribe-PE a partir do PSPN.

METODOLOGIA

A referida pesquisa teve como intuito analisar a carreira e remuneração das profissionais do magistério da Educação Infantil (EI), da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe/PE, no contexto da criação do Piso Salarial Profissional Nacional, Lei nº 11.738 de julho de 2008. Trata-se de uma pesquisa documental, que de acordo com Olinda Evangelista (2012), deve considerar algumas ações, como por exemplo: localizar, selecionar, ler, reler, sistematizar, com o propósito de que as evidências sejam suficientemente analisadas. Todos esses passos resultam de intencionalidades, que estão associadas aos determinantes da pesquisa, com o objetivo de “elucidar e desconstruir compreensões do mundo; discutir, elucidar, construir compreensões do mundo: produzir documentos, produzir conhecimentos e produzir consciências” (Evangelista, 2012, p.5-6)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para realizarmos as análises sobre a carreira e remuneração das professoras da EI no município de Santa Cruz do Capibaribe, consideramos o período da implementação do PSPN, em 2010, período também que foi instituído no município o PCCR, que se encontra vigente. A partir das informações da Tabela 1, pudemos evidenciar que o PCCR do município em questão, vem cumprindo, desde 2010, com o que foi estabelecido pelo PSPN, onde determinou o pagamento de um valor mínimo aos docentes que ingressarem na carreira do magistério. No ano de 2010, para uma carga horária de 40 horas semanais, o PSPN havia estabelecido o valor de R\$1.024,67. Abaixo apresentaremos informações sobre a evolução do PSPN no Brasil e em Santa Cruz do Capibaribe.

Tabela 1 –Evolução do Piso Salarial Nacional no Brasil e em Santa Cruz do Capibaribe (2010 a 2022)

	Brasil		Santa Cruz do Capibaribe	
Ano	PSPN	Variação		Reajuste
2010	1.024,67	7,86%	1.188,00	PCCR
2011	1.187,14	15,84%	1.366,20	15 %
2012	1.451,00	22,22%	1.597,18	16,23%
2013	1.567,00	7,97%	1.724,95	8%
2014	1.697,00	8,32%	1.868,47	8,32%
2015	1.917,78	13,01%	2.111,55	13,01%
2016	2.135,64	11,36%	2.349,31	11,26%
2017	2.298,80	7,64%	2.528,80	7,64%
2018	2.455,35	6,81%	2.701,01	6,81%
2019	2.557,74	4,27%	2.813,64	4,17%
2020	2.886,24	12,84%		
2021	2.886,24	0,0%		
2022	3.845,63	33,24%	3.847,09	33,24%

Fonte: A autora com base nas informações do MEC/FNDE, da Prefeitura de Santa Cruz do Capibaribe-PE e do arquivo do SINDUPROM-PE

Observa-se que o município em tela, o PCCR definiu o valor de R\$ 1.188,00, para 40 horas semanais, sendo R\$ 163,33 acima do que havia sido estipulado pelo PSPN. Percebemos que o valor pago aos docentes no município esteve acima do valor instituído pelo PSPN, durante toda linha histórica analisada, com exceção, do ano de 2022, que equiparou-se, apresentando uma diferença de apenas R\$1,46. Isso reflete o fato de o município não ter pago o reajuste no ano de 2020, promovendo dessa forma perdas no salário dos/as professores/as. Compreendemos que o pagamento do Piso pelo município, é um aspecto positivo para a valorização docente, no entanto, o PSPN não representa por si só, uma melhoria na remuneração e carreira do magistério.

No tocante a estrutura dos cargos, as professoras da EI, assim como os demais docentes estão incluídos em um único cargo (Professor), que se distingue, em relação a sua atuação, se professor da EI e ensino fundamental, anos iniciais, ou ensino fundamental, anos finais, e no tocante a formação mínima exigida para atuação, que no caso das professoras da EI, o mínimo exigido é o Normal Médio, ou a Licenciatura em Pedagogia. Em relação a forma de ingresso, as professoras da EI ingressam na carreira do magistério, através de concurso público de provas e títulos. No entanto, com a alteração do PCCR, pela Lei nº 2.071/2012, foi possível ingressar na carreira das auxiliares de creche, a partir da transformação de cargos. Essa questão está relacionada à luta das profissionais do magistério, que atuam em creches, e que lutam pelo direito de ter uma carreira, com remuneração condigna, condições de trabalho, etc. No entanto, a partir da Súmula Vinculante 43, o entendimento do STF é que é toda forma de provimento, que venha possibilitar ao servidor público, o ingresso na carreira, sem prévia aprovação em concurso público, é inconstitucional.

Quanto à progressão na carreira das professoras da EI, verificamos que ela ocorre por meio da progressão vertical (mudança de faixa e classe) e da elevação de nível profissional, de acordo com a titulação. Os ganhos percentuais, a cada mudança,

são de 3%, 12% e 15%, respectivamente. Ou seja, a cada mudança de faixa, a professora tem um acréscimo de 3% no seu vencimento; a cada mudança de classe, 12%; e a cada nova titulação, 15%, constituindo um ganho total na carreira de 36%, 36% e 60%, respectivamente. Vimos que a progressão na carreira, aliada ao cumprimento do PSPN, resulta em ganhos significativos para as professoras da EI, uma vez que cada percentual é incorporado ao vencimento e repercute de forma positiva em sua carreira e remuneração.

O PCCR apresentou, inicialmente, duas jornadas de trabalho para os docentes, a de 150 horas aulas mensais e 200 horas aulas mensais. Estas contemplavam apenas um quarto das aulas, para o desenvolvimento de aulas atividades. No entanto, após a criação da Lei nº 2.061/2012, que alterou o PCCR, houve a inclusão da jornada de 187,5 horas aulas semanais, e o cumprimento de um terço para o desenvolvimento das aulas atividades, em todas as cargas horárias.

A composição da remuneração é formada a partir de percentuais determinados pela Lei em relação à mudança de faixas, classes e matrizes. Existe uma perda nos vencimentos das professoras da EI, em comparação aos docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental, pois ao ingressarem na carreira, estas precisam passar três anos, tempo do estágio probatório, na classe 1, faixa A e na matriz formação em magistério, mesmo tendo formação em Licenciatura Plena, enquanto os demais docentes são enquadrados na classe 1, faixa A e na matriz de vencimento em Licenciatura Plena, até o cumprimento do estágio probatório. É importante salientar que ao analisar a carreira das professoras da EI notamos que existe uma grande dispersão salarial, pois ao chegar ao topo da carreira, na classe IV e faixa salarial D (27 anos e 1 dia até 30 anos), estas professoras estarão recebendo R\$ 12.635,60, o que corresponde a um aumento percentual, de 250 %, ao longo da carreira.

Outro aspecto, que é preciso considerar, é a amplitude da carreira. Este que diz respeito a quantidade de anos previstos para

o/a professor/a alcançar o topo da carreira. O PCCR do município analisado, prevê um total de 30 anos de amplitude da carreira, considerando a progressão vertical, progressão por elevação de nível profissional e o quinquênio, porém, de acordo com o Regime Próprio de Previdência Social de Santa Cruz do Capibaribe (RPPS), as professoras da EI se aposentam com 50 anos de idade e 25 anos de contribuição, o que nos leva a depreender que para estas profissionais atingir o topo da aposentadoria precisam trabalhar por mais cinco anos.

Apesar do PCCR prevê gratificações para as professoras de EI, quando estas estiverem exercendo outra função que não à docência (direção, coordenação, etc.), essa gratificação por não integrar na composição da remuneração, favorece a melhoria da carreira do magistério público pois, as professoras da EI operando com o vencimento, e não com gratificações, tiveram uma melhoria em sua remuneração.

CONCLUSÃO

O texto aqui apresentado parte da compreensão que a remuneração é um dos aspectos fundamentais para a valorização do magistério, e que a carreira é um instrumento de consolidação dessa valorização. Em relação à implementação do PSPN vimos que no município em questão pagava um valor a mais do que havia sido estabelecido nacionalmente pelo PSPN, no entanto esse valor foi equiparado ao ano de 2020, quando, na época, o prefeito Edson Vieira, não pagou o reajuste aos professores. É importante salientar que o pagamento dos reajustes, em sua maioria, não se deu de forma automática, mas foi o resultado de lutas, através de mobilizações e greves do Sinduprom/PE. Mas entendemos que a não instituição de gratificações, na composição da remuneração, assim como, a forma de progressão, considerando aumento de ganhos percentuais de 3%, 12%, e 15%, e o cumprimento do PSPN, aliado ao PCCR, representam conquistas importantes para a valorização das professoras da EI.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**. V.41 N.143 Maio/Ago. 2011

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei Federal n.º 13.005, 25 de junho de 2014**. Brasília: MEC.

BRASIL. **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-Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 2007.

BRASIL. **Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. (dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério).

BRASIL. **Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

CAMPOS, Maria Malta. Atendimento à infância na década de 80: as políticas federais de financiamento. In: **Cadernos de Pesquisas** n.º 82. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, agosto de 1992, p. 5- 20.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. – Brasília: UNESCO, 2009.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. **Valorização do magistério e o novo Fundeb**: desafios no contexto de austeridade fiscal. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 15, n. 33, p. 751-766, set./dez. 2021.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERRAZ, Marcos A. S. A valorização do magistério como uma dimensão da qualidade da educação: uma mirada sobre o debate sindical. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 109, p. 133-148, jul./dez. 2020.

GROCHOSKA, Marcia Andréia; GOUVEIA, Andréa Barbosa. **Professores e qualidade de vida**: reflexões sobre valorização do magistério na educação básica. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, e219060, 2020.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães *et al.* **A carreira dos profissionais do magistério do sistema municipal de educação de Belém (PA)**: o dito e o feito. JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. N° 10. Agosto-Dezembro de 2011 pp. 46-56

HECK, Beatriz Terezinha Muraski. **Carreira de trabalhadoras docentes da educação infantil e o reconhecimento social como dimensão da valorização profissional**. 2019. Tese(doutorado)-Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Curitiba, 2019.

LEHER, Roberto. Valorização do Magistério. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE. **Lei nº 1.885/2010, de 27 de maio de 2010**. Dispõe sobre reformulação da Lei Municipal N°. 1.243/1998, denominada de Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe e dá outras providências. Santa Cruz do Capibaribe, 2010.

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE. **Lei nº 2.061, de 21 de junho de 2012**. Acrescentam modificações na Lei Municipal nº 1.885, de 15

de junho de 2010 (que instituiu o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe/PE), e dá outras providências. Santa Cruz do Capibaribe,2012.

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE. **Lei nº 2.071, de 16 de agosto de 2012.** Acrescenta o parágrafo único ao artigo 33 da Lei Municipal nº 1.885, de 15 de junho de 2010 (que instituiu o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe/PE) e dá outras providências. Santa Cruz do Capibaribe, 2012.

CAPÍTULO V

VALORIZAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE: breve análise do Plano Municipal de Educação (PME)

Emanuela Celi da Silva Ferreira
Joedson Brito dos Santos

INTRODUÇÃO

A valorização do magistério está associada a um conjunto de dimensões subjetivas e objetivas, que tem como propósito, a melhoria das condições de vida e do trabalho dos/as professores/as. As dimensões objetivas, estão relacionadas ao regime de trabalho, ao piso salarial profissional, a carreira docente, o concurso público, a formação, o tempo remunerado para estudos, assegurado no contrato de trabalho, já as dimensões subjetivas, se referem ao reconhecimento social, a autorrealização e a dignidade profissional (Leher, 2010).

A luta pela valorização docente não é algo recente, mas torna-se mais eminente com a aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que em no artigo 206, inciso V, destaca a valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), Lei nº 9.394/96, confirma esse princípio, ao definir no art. 67 que é de responsabilidade dos sistemas de ensino promover a valorização dos profissionais da educação.

Outros documentos e normativas nacionais, vem reafirmar e reforçar a importância da valorização do magistério. A Emenda Constitucional nº 53 de 2006 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); a Lei 11.738 de 2008 que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do Magistério público da educação básica; a Resolução nº 2/2009, que fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública; a Lei nº 13.005, de 2014, que aprovou o Plano nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos, a Lei nº 14.113 de 2020 que institui o Novo Fundeb, agora como um fundo de caráter permanente, etc.

No entanto, apesar dos avanços contidos nas legislações, a partir das lutas/disputas que vem sendo travadas pelos sindicatos, movimentos sociais e profissionais da educação, as medidas concretas para a implementação da valorização do magistério, ainda estão longe de acontecer. Em estudo realizado por Bassi *et al* (2018) sobre a implementação das políticas de valorização docente, percebemos que muitos entes não vêm cumprindo com essas políticas, promovendo/ intensificando a desvalorização profissional. Estudos apontam que a valorização dos profissionais da Educação Básica do Brasil, se constitui como um dos maiores desafios da educação, visto que a educação é uma política de Estado, edificada em pilares como o econômico, e o político.

É importante salientar que a dívida do Estado brasileiro, com a valorização dos/as professores/as, torna-se mais gritante, quando se coloca no centro do debate a valorização dos/as professores/as da educação infantil. Por não ter sido assumida como obrigação do Estado, a EI, acabou sendo delegada às instituições comunitárias e confessionais (Santos; Souza Júnior, 2021), sendo ofertada em espaços inadequados, e por profissionais sem formação apropriada. Só a partir da promulgação da CF/88 e da LDB/96, que o provimento dessa etapa de ensino passa a ser reconhecida pelo

Estado, e tendo o poder público municipal como ente responsável pela oferta.

Os/as professores que atuam na EI, são predominantemente, mulheres jovens, com pouco estudo (Gatti e Barreto, 2009), que detêm os salários mais baixos, até em relação aos demais professores da educação básica, e que exercem as piores jornadas de trabalho (Alves; Pinto, 2011). Nesse sentido, buscamos discutir sobre a valorização dos/as professores/as da educação infantil, no município de Santa Cruz do Capibaribe-PE, a partir da criação do Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 2.425/2015. O estudo integra pesquisa de mestrado em Educação em andamento no PPGEd/UFCG e as pesquisas desenvolvidas, como âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Práxis de Educação (GEPPPE) da UEAd/UFCG).

METODOLOGIA

A pesquisa está organizada numa abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental e tem como fonte principal para coletas de dados, relatórios oficiais e o PME do município em tela. “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (Marconi e Lakatos, 2003). Para Olinda Evangelista (2012) , quando fazemos uso da análise documental, precisamos levar em consideração alguns procedimentos como localizar, selecionar, ler e reler, e sistematizar as informações que foram evidenciadas. Nosso propósito é identificar as mudanças que ocorreram, a partir da criação do PME, na/para valorização das professoras da EI, no município de Santa Cruz do Capibaribe-PE, no que tange a remuneração e a carreira.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÃO

Santa Cruz do Capibaribe-PE está localizado no estado de Pernambuco com distância de 190 km da capital (Recife). Abrange uma área de 335.309 km², e tem uma população de 98.254 (IBGE, 2022). Segundo os dados do IBGE (2020) o PIB *per capita* do município era de 14.102,77 mil. Atualmente o município apresenta uma receita orçamentária prevista em R\$ 301.110.000,00 (Santa Cruz Do Capibaribe, 2023), e tem a confecção, como a principal atividade econômica, e ao lado dos municípios de Toritama e Caruaru formam o Polo de Confecções do Agreste de Pernambuco.

O município abrange um total de 52 escolas, sendo sete estaduais, 26 municipais e 19 privadas. O total de matrículas na educação básica no município era de 24.797, sendo 4.302 na EI. O total de matrículas em creches era de 1.539, e na pré-escola de 2.763. A quantidade de docentes na educação básica era de 963, desses 226 estavam atuando na EI (Inep, 2022). A rede municipal temos um total de 73 docentes na creche, e 59 na pré-escola. Destes, 51 são professores/as efetivos na creche, e 22 contratados, e 36 são professores/as efetivos na pré-escola e 23 contratados. Ainda sobre a quantidade de docentes, temos 115 professoras e dois professores, atuando em turmas de creche, e 115 professoras e dois professores, atuando na pré-escola (Inep, 2022). Em relação à formação dos docentes que atuam na EI, temos um total de quatro professores com ensino fundamental completo, 88 com o ensino médio, 142 com ensino superior, sendo 138 em licenciatura, e quatro sem licenciatura. Desses professores com ensino superior, 83 têm especializações, e dois têm mestrado.

No que diz respeito ao investimento de recursos do Fundeb, o município de Santa Cruz do Capibaribe, aplica atualmente o percentual de 93,40%, na valorização dos profissionais da educação (Siope, 2023). É importante destacar também que o percentual de recursos do Fundeb, aplicados na EI, vem aumentando ao longo dos anos. Levando em consideração o último semestre, o

percentual aplicado na educação infantil aumentou 12,71%, em 2020,13,69%, em 2021, chegando a 14,48% em 2022.

Em 22 de junho de 2015, o município de Santa Cruz do Capibaribe, aprovou o Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 2.434/2015, que tem a vigência de dez anos, apresenta dez diretrizes, dentre estas, está a nona diretriz que versa sobre a valorização dos profissionais da educação. As metas 17 e 18 do PME, tratam, respectivamente, da valorização dos profissionais da educação, a partir da equiparação do seu rendimento médio ao dos demais profissionais com formação equivalente; e da carreira, tomando como referência o piso salarial nacional profissional.

No que tange a Meta 17, o PME apresenta o indicador 17, que tem como meta equiparar, em 100%, até o sexto ano de vigência do PME, o rendimento médio dos professores, com outros profissionais que tenham formação equivalente. Além desse indicador, a Meta 17 apresenta dez estratégias, que foram anunciadas, visando o cumprimento dessa meta. Dentre estas estratégias, está a estratégia 17.3 que visa garantir o cumprimento da Lei, em relação ao reajuste salarial, com reposição das perdas e ganho real na data base.

No que diz respeito essa meta, podemos depreender, que o rendimento médio dos professores/as da educação infantil, tem aumentado, no decorrer dos anos, no município analisado, no entanto, essa melhoria está mais atrelada a criação do Plano de Cargos Carreiras e remuneração (PCCR) do município, criado pela Lei nº 1885/2010. De acordo com a tabela de vencimentos de 2010, do PCCR do município, um/a professor/a de educação infantil percebia o valor de R\$1.188,00, ao ingressar na carreira, e R\$ 4.162,06, ao atingir o topo da carreira, em uma carga horária de 200 horas aula. Em 2022, o valor aumentou para R\$ 3.847,09, e R\$ 13.477,97, respectivamente (Santa Cruz do Capibaribe, 2010).

Ao analisamos a estratégia 17.3, da Meta 17, vimos que não foi cumprida, visto que apesar do município ter continuado realizando os reajustes, durante os períodos subsequentes ao PME, os percentuais dos reajustes, em alguns anos foram divididos,

proporcionando perdas nos vencimentos dos/as professores/as, a exemplo temos o percentual de reajuste do PSPN de 33%, em 2023, que foi parcelado, em 2 (duas) vezes, sendo: 7,95% (sete inteiros e noventa e cinco centésimos por cento) para o mês de dezembro de 2023; e 7% (sete por cento) em julho de 2024, com base nos vencimentos de dezembro de 2023 (Santa Cruz do Capibaribe, 2023).

A Meta 18, apresenta dois indicadores, o 18A e o 18B. O primeiro se referia a criação de um plano de carreira para o magistério da rede municipal de ensino, e o segundo tratava da criação de um plano de carreira para abrangesse os profissionais da educação, que compõem o sistema estadual de ensino, no município de Santa Cruz do Capibaribe. O Indicador 18B – destaque que deve “assegurar, até 2016, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica pública tomando como referência o piso salarial nacional (Santa Cruz do Capibaribe, 2015). Percebemos uma incongruência, visto que o PME, não pode trazer indicadores, que remeta a criação de planos de carreira, de outra rede, que não seja a sua, pois cada ente é dotado de autonomia, para elaborar seus planos de educação, e construir suas metas e indicadores.

A meta 18 abrangeu 18 estratégias, dentre as quais está a estratégia 18.1 que visa estruturar o sistema municipal de ensino, até o terceiro ano da vigência do PME, para que 90% dos professores/as, e 50% dos demais profissionais de educação, da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe, sejam ocupantes de cargos efetivos. Segundo os dados do Inep (2022) existem 507 professores/as na rede municipal de ensino de Santa Cruz do Capibaribe, destes 364 são efetivos, e 143 contratados. O percentual de professores/as efetivos na rede municipal é de 72%, aproximadamente, logo essa estratégia ainda não foi cumprida.

CONCLUSÃO

A criação do PME foi um avanço importante para a educação pública municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE, no entanto, é

preciso que as metas não fiquem só descritas no plano, mas que possam de fato serem colocadas em prática. Outra questão importante, é a necessidade de monitoramento das metas, pelo poder público, e o acompanhamento por entidades e movimentos sociais que visam a melhoria da educação pública, e da valorização dos/as professores/as. No que concerne os/as professores/as da educação infantil, houve uma melhoria em seus vencimentos, e isso pode ser o reflexo da criação do PCCR, em 2010, porém percebemos que houve perdas nos vencimentos dos docentes, visto que alguns reajustes foram dados de forma parcelada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. **Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte.** Cadernos de Pesquisa, 2011.

BASSI, Marcos Edgar; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; ROLIM, Rosana Maria Gemaque (Organizadores). **Remuneração de professores da educação básica pública sob a ótica dos pesquisadores e pesquisadoras em formação: volume 3** 1. ed. – Curitiba : Appris, 2018.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; JACOMINI, Márcia Aparecida. **Valorização docente na Educação Básica: Análise de planos de carreira.** -1.ed.- Curitiba, Appris, 2018.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** Campinas–SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** – Brasília: UNESCO, 2009.

LEHER, Roberto. Valorização do Magistério. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga.

Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. –São Paulo: Atlas, 2003.

RIBEIRO. Josete Maria Cangussú. Valorização dos profissionais da educação básica no Brasil. *In:* RIBEIRO, Josete Maria Cangussú; FIGUEIREDO, Geni Conceição(org.) **Valorização dos profissionais da educação no contexto do Fundeb e do PSPN:** Estudo de caso do Estado de Mato Grosso. v. 02. Tangará da Serra-MT: Editora Unemat, 2020.

SANTOS, Joedson Brito dos. **Expansão, qualidade e financiamento da educação infantil:** avanços, retrocessos e desafios. *Journal of Research & Method in Education*,v 10, nov.-dec.2020, pp 03-11.

SANTOS, Joedson Brito dos; SOUSA JUNIOR, L. de. (2021). Os Recursos Direcionados às Crianças de 0 a 5 Anos de Idade no Contexto do Fundeb em João Pessoa/PB. *FINEDUCA - Revista De Financiamento Da Educação*, v. 11. n. 1, 2021.

CAPÍTULO VI

A META 1 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014/2024) E A INFRAESTRUTURA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Gabriela Oliveira Santos
Joedson Brito dos Santos

INTRODUÇÃO

Neste texto pretendemos analisar e discutir sobre a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014/2024) e como ela aborda sobre a infraestrutura das Instituições de Educação Infantil (IEI) visando cumprir a ampliação e universalização da oferta de vagas para essa etapa educacional. Ele é um recorte de uma pesquisa de mestrado, em andamento, que tem como objeto de pesquisa a infraestrutura das IEI nos Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras e integra as pesquisas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Práxis de Educação (GEPPPE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

O PNE (2014/2024) foi criado pela Lei nº 13.005 em junho de 2014, sendo definido como “um instrumento de planejamento do Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor” (Brasil, 2014, p.7), além disso, nele são estabelecidas metas e estratégias de ações com foco na universalização e a qualidade da educação nacional, havendo cooperação entre a União, os estados e os municípios. O plano é composto por 20 metas e 254 estratégias que vão da Educação Infantil (EI) ao Ensino Superior (ES), bem como valorização/carreira dos seus profissionais, financiamento e gestão

democrática. Sua aprovação aconteceu sob amplos debates, mobilização social e disputas entre os que defendem a educação pública e os privatistas.

A primeira meta trata sobre a universalização e ampliação da oferta de vagas na EI. Contudo, compreendemos que não é possível universalizar e ampliar vagas sem que haja instituições apropriadas para tal, haja vista, que o atendimento educacional das crianças pequenas requer especificidades. Os espaços e ambientes destinados à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil precisam ser seguros, agradáveis, que possibilitem as condições de atendimento já preconizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), locais onde as crianças possam se movimentar, realizar jogos e brincadeiras, se expressarem nas múltiplas linguagens, correr, saltar, pular e engatinhar, se alimentar e descansar (Brasil, 1995; Kramer, 2006). A literatura aponta que ambientes e espaços físicos são relevantes para a aprendizagem infantil, pois, estes refletem diretamente no desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social das crianças (Vigotski, 2018). Além disso, pesquisas e os estudos no campo da EI, a muito, vêm revelando problemas de qualidade nas condições de atendimento e infraestrutura (Faria, 2007; Santos, 2015).

Nessa perspectiva, compreendemos que a infraestrutura engloba o espaço físico, o ambiente e questões arquitetônicas, como posto no documento *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* (Brasil, 2007), que detalha os aspectos elementares para uma IEI. Entretanto, este documento não é obrigatório para os municípios, mas é base para a construção, reforma e aparelhamento das instituições resultantes do Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância).

A relevância dessa discussão está ancorada no fato de que a vigência do plano está terminando e 86% das metas ainda não foram cumpridas, no caso específico da EI, não houve a universalização da pré-escolar como pretendida e muitas crianças de 0 a 3 continuam fora das IEI, como nos apontam os dados e

indicadores presentes no site PNE em Movimento, o qual é o responsável pela guarda e transparência das informações sobre o PNE (2014/2024).

METODOLOGIA

Para alcançar nosso objetivo optamos como base metodológica e epistemológica o materialismo histórico e dialético, pois ele, em nosso entendimento, pode melhor contribuir com as pesquisas sobre as políticas educacionais, e, porque, este “[...] busca entender o modo humano de produção social da existência vinculando-se, portanto, a uma concepção de realidade, de mundo e de vida (Gomide; Jacomeli, 2016, p. 69). Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, utilizando como fonte primária o Plano Nacional de Educação, incluindo indicadores educacionais existentes no site, bem como, dados coletados nas sinopses do INEP.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÃO

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 tornaram a educação das crianças pequenas como parte da Educação Básica, sendo assim, a Educação Infantil (EI), a primeira etapa educacional. A partir de então, ela foi inserida de forma mais específica no âmbito das políticas públicas educacionais, recebendo visibilidade e sendo colocada como prioridade em documentos legais. É nesse contexto de maior visibilidade da EI, dentro das políticas públicas educacionais, que o Plano Nacional de Educação trouxe a EI na Meta 1, sendo esta, composta de dois objetivos e indicadores principais: universalizar a pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos até 2016 e ampliar a oferta de EI em creches para atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Das 17 estratégias que a Meta 1 possui, três trazem pontos sobre a infraestrutura das IEI, que são: a 1.5 que fala em “manter e

ampliar [...] o programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil”; a 1.6 que diz sobre a avaliação da EI, incluindo aferição da infraestrutura física, com base em parâmetros nacionais de qualidade; e a 1.13 que trata da garantia de que as crianças sejam atendidas em “[...] estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade” (Brasil, 2014). Os parâmetros mencionados são os que estão postos no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil de 2018, elaborado depois do plano e quando já se deveria ter alcançado essa meta.

Entendemos que o programa a que a estratégia 1.5 se refere é o Proinfância, contudo, nos últimos anos cerca de 1.200 obras de IEI foram paralisadas ou estão inconclusas, então como poderia essa estratégia ser cumprida? E, não apenas isso, como estão as instituições existentes? Na tentativa de responder essa pergunta, analisamos os percentuais tecnológicos e de infraestrutura no quadro a seguir. É possível chegar à conclusão de que existem instituições que precisam urgentemente de adequações, pois não possuem recursos básicos para o atendimento educacional infantil, principalmente, quando observamos as variáveis: presença de banheiro adequados para educação infantil, parque Infantil e a existência de área verde e livre para atividades de desenvolvimento, motricidades, socialização e vivências, dentre outros aspectos.

Quadro 1 – Percentuais de recursos tecnológicos e de infraestrutura disponíveis nas escolas de educação infantil por dependência administrativa (Brasil-2022)

Recursos	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Internet banda larga	100%	61,7%	65,6%	89,6%
Biblioteca	91,3%	53,2%	31,2%	62,9%

Banheiro para educação infantil	100,0%	37,8%	44,9%	84,7%
Algum recurso de acessibilidade PCD	78,3%	53,7%	58,8%	72,7%
Área verde	82,6%	42,0%	32,8%	34,8%
Parque Infantil	95,7%	39,4%	36,0%	81,6%
Pátio (coberto ou descoberto)	95,7%	58,2%	69,3%	87,2%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2022. *Percentual de escolas que declararam possuir algum dos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação interna.

Ainda, segundo o Relatório Linha de Base de 2018, o Indicador 1A: Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/creche (Taxa de atendimento escolar) era de 81,4%; e o Indicador 1B: Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche (Taxa de atendimento escolar) é era de 23,2%. Já em 2019, segundo a Agência Senado (2023), “houve progresso na cobertura da educação infantil, embora parte disso seja reflexo da queda da população em idade pré-escolar. A taxa de cobertura foi de 37% para crianças até 3 anos em 2019 e de 94,1% para 4 e 5 anos”, ou seja, apesar do avanço, essa meta não foi cumprida no tempo determinado e nem mesmo, depois dele. É importante ressaltar que a partir do golpe de 2016, o país vivenciou uma experiência de políticas de austeridades, autoritarismo e neoconservadores que impactaram diretamente na garantia do direito à educação, bem como no cumprimento de metas do PNE.

CONCLUSÃO

A despeito dos avanços da educação para as crianças em termos de políticas públicas educacionais, esta ainda se encontra negligenciada. Ao faltar pouco mais de um ano para o término da vigência do plano e essa meta não ter obtido sucesso é uma evidência disso. Conforme os dados mostram, ainda há crianças fora das IEI, e ainda há instituições que não estão adequadas para atender as especificidades da EI. As análises revelam que ainda é preciso que o plano de educação da próxima vigência cumpra a Meta 1, e que traga estratégias mais detalhadas e comprometidas para isso, inclusive, que atenda os aspectos relacionados à infraestrutura, pois, sem espaços e ambientes adequados e com maior número de vagas, a universalização e a ampliação da oferta continuarão sendo só mais uma meta sem sucesso.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **As 20 metas do PNE e a avaliação do Inep**. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/02/17/as-20-metas-do-pne-e-a-avaliacao-do-inep>. Acesso em 09 de out. de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em 11 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Governo Federal retoma obras paralisadas ou inacabadas. Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/noticias/governo-federal-retoma-obras-paralisadas-ou-inacabadas>. Acesso em 08 out. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014

BRASIL. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. *In:* FARIA, Ana Lúcia Goulart de, PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados, FEUNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2007, 6ª ed., 112 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62).

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. Método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. *In:* **Dossiê: Desafios da docência em contextos emergentes.** Políticas Educativas, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

SANTOS, Joedson Brito dos. **O Fundeb e a Educação Infantil.** Curitiba: Appris, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L.S Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** (Org. Trad. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes). Rio de Janeiro: Papers, 2018.

CAPÍTULO VII

A META 1 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024) E A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINA GRANDE/PB

Maria Vitória Oliveira dos Santos
Joedson Brito dos Santos

INTRODUÇÃO

O texto apresenta os resultados da pesquisa intitulada “A Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) e a oferta da Educação Infantil na Região Metropolitana de Campina Grande–PB (RMCG) ¹”, que compõe uma pesquisa mais ampla, intitulada “Financiamento da EI na Paraíba: um estudo sobre condições de oferta e perfil do investimento”, em desenvolvimento no Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Práxis de Educação (GEPPPE) vinculada à Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande.

A Lei n.º 13.005/2014 que instituiu o PNE para o decênio 2014-2024, dispôs em sua primeira meta os seguintes objetivos e indicadores: Meta 1A - a Universalização do atendimento educacional das crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos em pré-

¹ Esta pesquisa conta com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq. O estudo é complementar ao projeto PIBIC 2022/2023/UFCEG (Políticas para o Financiamento da Educação Infantil implementadas na Região Metropolitana de Campina Grande/PB no contexto do Fundeb) também com apoio do CNPq.

escola até 2016 e Meta 1B - a ampliação da oferta de EI em creches para atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até 2024 (Brasil, 2014). Tal fato foi resultado de muita luta, estudos e debates, no âmbito nacional, que consideraram a criança como um sujeito de direitos e a EI como parte desse. Contudo, isso não representou algo inovador, pois a obrigatoriedade e universalização da pré-escola já estava definida na Emenda Constitucional EC n.º 59 de 2009 e a Meta de 50% para a creche, também já tinha sido definida para o PNE anterior (PNE 2001/2011), Lei n.º 10.172 de 2001. (Ximenes, 2014; Gomes, 2017).

Entretanto, em 2024, o PNE 2014/2024 chega ao fim de sua vigência e de acordo com estudos, pesquisas (Oliveira; Gouveia, 2018; Campanha, 2022) e relatórios oficiais (Brasil, 2018, 2022), 86% das metas que não foram alcançadas. Cenário semelhante acontece quando se trata da Meta 1, que além do não alcance da meta, o processo de expansão da EI é marcado por desigualdades, de modo que as crianças que mais precisam estão fora da EI (Gomes, 2016, Oliveira; Gouveia, 2018; Alves; Coutinho, 2019; Santos, 2020; Brasil, 2022). Também, no ano de 2025, encerra a vigência dos Planos Estaduais de Educação (PEE) e dos Planos Municipais de Educação (PME) e como estão o alcance das metas desses dispositivos, particularmente, o comprimento da Meta 1.

Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo investigar o cumprimento da Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) na Região Metropolitana de Campina Grande (RMCG). Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: Compreender o que se tem produzido na literatura sobre o monitoramento da Meta 1 do PNE; Verificar a Meta 1 dos PMEs na RMCG; Caracterizar o perfil do atendimento da educação para crianças de 0 a 5 anos de idade nos municípios envolvidos na pesquisa e produzir conhecimento e reflexão sobre o alcance da Meta 1 tendo em vista a garantia do direito à educação para crianças de 0 a 5 anos de idade na Paraíba.

METODOLOGIA

Para dar conta da investigação optou-se por uma abordagem de natureza quanti-qualitativa tendo como estratégia metodológica e técnica de pesquisa a análise documental. Adotou-se como recorte temporal o período de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024. O trabalho foi realizado diretamente com fontes primárias e secundárias, por meio de pesquisa e análise de relatórios e documentos oficiais disponíveis em sites como: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no IBGE e Portal do PNE em Movimento do Ministério da Educação e nos Planos Municipais de Educação (PME).

Para compreender o que se tem produzido na literatura, nos estudos e pesquisas da área sobre o monitoramento da Meta 1 do PNE, foi feito um levantamento bibliográfico, por meio de revisão sistemática de literatura nas plataformas digitais de produção científica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos descritores “Plano Nacional de Educação”, “Educação Infantil”, “Meta 1”, no recorte temporal escolhido.

Tem-se como principais categorias da pesquisa as características sócio-demográficas, políticas, econômicas e educacionais e o perfil de atendimento em EI demonstrado por meio do número de matrículas, de escolas e de docentes e da taxa de atendimento na EI, bem como a categoria de cumprimento da Meta 1 do PNE/2014-2024, o que compreende a Meta 1 e estratégias dos PMEs na RMCG. Os dados foram organizados em um banco de dados analisados à luz do Materialismo Histórico e Dialético. A seguir apresentamos alguns resultados.

A META 1 NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)

Os estudos mostram que a aprovação do PNE, pela Lei n.º 10.172/2001, demarcou um movimento de organização da educação

pública tendo como horizonte a efetivação de um Sistema Nacional de Educação. Ao estabelecer objetivos e metas para a Educação Básica, o plano deixa evidente como devem se dar as condições de cobertura, atendimento, oferta, financiamento, gestão e organização das escolas no país, demandando mecanismos que possibilitassem a efetivação e acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas gestões municipais e estaduais. Contudo, o PNE/2021, chegou ao fim da vigência sem alcançar suas metas.

Em 2014, após quase três anos de lutas e disputas, foi aprovado um novo plano com vigência de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014). O novo documento avançou em relação ao anterior, principalmente por reduzir o quantitativo de meta para 20, ainda que se manteve um número elevado de estratégias (254), como também aprovou uma meta com foco no financiamento da educação considerando o percentual 10% do PIB para o investimento em educação (Santos e Santos, 2023). Contudo, cabe ressaltar que, tratou-se de um avanço limitado, dado que não está explicitado qual a porcentagem de aumento anual, para que se atinja a meta e o financiamento da educação pública, poderia ser utilizado nas "chamadas parcerias público-privadas e às políticas de terceirização" (Saviani, 2016, p. 347).

Vale lembrar que no início da vigência do PNE/2014, em 2016 ocorreu o Golpe jurídico-parlamentar-midiático e misógino, que retirou do governo a presidenta Dilma Rousseff, legitimamente eleita, resultando no aceleração de políticas de ajuste fiscal e retrocesso no direito à educação, como a criação a EC nº 95 que congelou os gastos públicos com a educação, impactando diretamente no financiamento das metas do PNE. Além disso, em 2019, o mundo atingido pela pandemia do vírus SARS-CoV-2, que pandemia resultou no fechamento de instituições educativas, interrupção de projetos e restrições sociais, afetando a garantia do direito à educação, o alcance de metas do PNE, bem como aumento das desigualdades de acesso, permanência e aprendizado. O período 2016/2022 é marcado pela redução de objetivos, instrumentos e capacidade administrativas que produziram

agravamento nas condições educacionais, aumentando as desigualdades no país (Brasil, 2024).

O Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Brasil, 2024), a partir do Pnad-c, vê-se que em 2022, o atendimento em creches alcançou 37,3% da população da respectiva faixa etária, no entanto, o comparativo entre o intervalo dos anos de 2013 e 2022, evidenciaram certa estagnação nesse atendimento após 2019 dados que podem ter recebido influência das consequências da pandemia. Também persiste a desigualdade na cobertura do acesso às creches, sobretudo, no indicador por renda domiciliar *per capita*. Os dados levantados demonstram que os 20% mais pobres alcançaram 28,2% de cobertura no levantamento mais recente, à medida que os 20% mais ricos ultrapassam a meta do plano ao atingir 53,6% de atendimento, totalizando disparidade de quase 25,5 p.p. Esse dado segue na contramão da Estratégia 1.2 do plano, que estabelecia como meta a redução dessa desigualdade até o final de sua vigência.

No caso da pré-escola, em 2022 o indicador 1A registra a cobertura de 93%, o que revela o não atendimento da meta no prazo previsto, muito semelhante ao que ocorre com o indicador 1B após o ano de 2019 há uma redução de 1 p.p. na cobertura escolar dessa faixa etária, dando um indicativo de uma possível consequência do contexto pandêmico. Quando refletida a cobertura a partir da renda, as disparidades permanecem à medida que o quintil de renda superior alcançou 97,1% da cobertura na faixa dos 4 a 5 anos, percentual que se aproxima do alcance da meta, quando o mais pobre se distancia em 10,6 p.p da universalização.

Sobre esse ponto, é preciso destacar, também que, no estudo de revisão sistemática, nos termos selecionados para esse estudo, encontramos no primeiro momento 63 trabalhos, a partir da leitura dos resumos, palavras-chave, bem como, de uma leitura prévia dos textos, como resultado, apenas 14 foram selecionados para leitura e síntese, os quais contemplaram as especificidades para presente pesquisa.

A partir da sistematização das produções se identificou poucos textos que tratam especificamente sobre a Meta 1,

considerando os descritores utilizados no levantamento. As produções em geral, apresentam resultados que tratam do cumprimento da Meta 1 nos municípios, que exploram aspectos como a atuação do Tribunal de Contas e da Defensoria Pública, como destacam Schmidt (2019), Schimidt e Silveira (2021), Garcia (2017) e Gonçalves (2018), tema do acesso à EI, conforme Coutinho e Alves (2019), Couto e Sousa (2022), Gomes (2017), Ximenes e Grinlraut (2014) e Simões (2019), sobre o papel dos PMEs na garantia do direito (Alves, 2021), Almeida (2022), as políticas de financiamento ou capacidade orçamentária nesse âmbito (Mazzioni, 2016; Albuquerque, 2021), além de discussões acerca das formas de discriminação, vulnerabilidades e direitos humanos na infância (Micoanski, 2018).

O ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINA GRANDE (RMCG)

A Região Metropolitana de Campina Grande (RMCG) foi criada por meio da Lei Complementar estadual n.º 92 em 2009, inicialmente composta por 23 municípios, porém, em 2012, com a criação da Região Metropolitana de Esperança, foram retiradas cinco cidades da RMCG que passa a ser constituída por 19 municípios: Alcantil, Aroeiras, Barra de Santana, Boa Vista, Boqueirão, Campina Grande, Caturité, Fagundes, Gado Bravo, Itatuba, Lagoa Seca, Massaranduba, Matinhas, Natuba, Puxinanã, Queimadas, Santa Cecília, Serra Redonda e Umbuzeiro. Dados do PIB de 2017, apontam, que, praticamente, quase 90% do PIB da região concentra-se na cidade de Campina Grande, no entanto, vale dizer que o PIB é um indicador síntese da economia que auxilia na compreensão do movimento econômico mas, que não expressa aspectos como distribuição de renda, qualidade de vida, educação e saúde. Sobre essa variável observamos que, no geral, os valores foram baixos, porém Campina Grande (24.481,81) e Boa Vista (24.278,46) tiveram os maiores PIB *per capita*. Nos demais municípios, 12 chegaram entre os 10 mil e 5 ficaram entre 11 e 12 mil.

Nos índices de Analfabetismo e Pobreza na RMCG, dentre as cidades destacadas Gado Bravo é a que tem o maior índice de pobreza na região atingindo 58,49%, e Natuba possui 49,87% da população em situação de analfabetismo, no entanto, cidades como Aroeiras, Itatuba, Santa Cecília e Umbuzeiro aproximam-se muito desse percentual, nesse sentido, observa-se que as disparidades entre as cidades persistem em grande maioria dos indicadores sociais destacados. O menor ficou com Campina Grande e Boa Vista, consequentemente os dois municípios com maiores PIB *per capita*.

As cidades de Campina Grande, Queimadas e Lagoa Seca concentram um número maior de crianças na faixa dos 0-3 anos de idade, já as demais cidades não ultrapassam a faixa de quase mil crianças, conforme o Censo de 2022, o mesmo acontece com a população entre 4-6 anos, a qual segue a mesma característica da faixa etária anterior. Desse modo, é possível identificar diferenças substanciais entre a população das cidades da RMCG, dezesseis (16) municípios têm menos de 1 mil crianças entre 0-6 anos.

PERFIL DE ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir dos dados disponíveis (ver Tabela 1), se identificou a presença de matrículas rurais, que em alguns casos como Natuba, Gado Bravo e Puxinanã, ultrapassam as matrículas urbanas, esse aspecto nos dá o indicativo de que o atendimento a demanda educacional das crianças que residem na área rural precisa estar na pauta da governança municipal haja vista que há uma grande desigualdade no acesso de crianças de 0 a 3 anos à educação nos recortes por renda, região e localização rural/ urbana, com a desvantagem recaindo sobre crianças mais pobres da Região Norte e da zona rural. (Brasil, 2024), esses aspectos vêm sendo pontuados em pesquisas e estudos anteriores (Vieira, 2010; Gomes, 2017; Brasil, 2022).

Evidencia-se que, com ressalva a sete municípios, todos os demais possuem matrículas na rede privada, Corrêa e Adrião (2010, p. 12) destacam que os convênios são alternativas de baixo

custo que têm se expandido. Ocorre que, “por um lado, o recurso público, já escasso, se dirige a entidades privadas, mesmo que sem fins lucrativos e, por outro lado, ao destinar cada vez mais recursos para essas instituições”, o poder público cada vez mais se distancia de investir e ampliar sua rede própria. (Corrêa; Adrião, 2010, p. 12)

Tal análise pode explicar o fato de algumas cidades como Campina Grande, Lagoa Seca e Queimadas que concentram maior capacidade orçamentária também tenham maior número de matrículas privadas, as demais cidades possuem um quantitativo inferior, a exceção de Aroeiras. Contudo, em soma, as matrículas municipais ainda sobressaem. Essa constatação não se difere quando olhamos dados referentes à pré-escola, no entanto, ainda que com o mesmo comportamento, a pré-escola possui um quantitativo de 4 mil matrículas a mais em relação à creche.

Observamos que, no caso das matrículas na rede privada, a cidade de Santa Cecília passa a ter 20 crianças entre 4-6 anos atendidas pelo privado. Por outro lado, os demais seis municípios que não apresentaram matrículas privadas na creche também não possuem na pré-escola. O maior quantitativo das matrículas privadas aparecem nos municípios com maior população e maior PIB, sobretudo, Campina Grande e Queimadas.

Tabela 01 - Matrículas em Creche e Pré-escola nos municípios da RMCG em 2022 (continua)

Municípios	CRECHE							PRÉ-ESCOLA						
	Urbana				Rural			Urbana				Rural		
	M	P	E	F	M	P	E	M	P	E	F	M	P	E
Alcantil	41	-	-	-	20	-	-	125	-	-	-	75	-	-
Aroeiras	93	102	-	-	165	-	-	138	96	-	-	294	-	-
Barra de Santana	75	-	-	-	61	-	-	69	-	-	-	149	-	-
Boa Vista	112	-	-	-	39	-	-	119	-	-	-	73	-	-
Boqueirão	128	60	-	-	-	-	-	138	115	-	-	115	-	-
Campina Grande	4.013	2.675	-	42	237	-	-	4.392	5.122	-	34	600	-	-
Caturité	73	10	-	-	32	-	-	63	6	-	-	62	-	-
Fagundes	77	41	-	-	40	-	-	131	73	-	-	145	-	-

Municípios	CRECHE							PRÉ-ESCOLA						
	Urbana				Rural			Urbana				Rural		
	M	P	E	F	M	P	E	M	P	E	F	M	P	E
Gado Bravo	43	1	-	-	115	-	-	49	18	-	-	140	-	-
Itatuba	65	20	-	-	36	-	-	157	33	-	-	73	-	-
Lagoa Seca	102	93	-	-	203	-	-	213	172	-	-	392	-	-
Massaranduba	116	18	-	-	42	-	-	121	62	-	-	180	-	-
Matinhas	56	-	-	-	26	-	-	52	-	-	-	104	-	-
Natuba	119	-	-	-	236	-	-	111	-	-	-	156	-	-
Puxinanã	159	-	-	-	176	-	-	215	-	-	-	218	-	-
Queimadas	569	130	-	-	334	-	-	383	297	-	-	737	-	-
Santa Cecília	81	-	-	-	70	-	-	71	20	-	-	117	-	-
Serra Redonda	25	42	-	-	-	-	-	34	52	-	-	55	-	-

Municípios	CRECHE							PRÉ-ESCOLA						
	Urbana				Rural			Urbana				Rural		
	M	P	E	F	M	P	E	M	P	E	F	M	P	E
Umbuzeiro	186	16	-	-	160	-	-							

Fonte: Elaboração com base Censo Escolar 2022 (INEP)

Legenda: M= Municípios; P= Privadas; E=Estaduais; F=Federais

No que diz respeito ao número de docentes na EI da RMCG, observou-se um quantitativo maior de docentes na rede municipal, é o que acontece no caso da cidade de Campina Grande, por exemplo. No entanto, esse aspecto é controverso dado que o quantitativo de escolas na rede privada do município é maior, e ainda assim, a quantidade de docentes não acompanha o número de escolas/matrículas. Após a aprovação do PNE é colocada a demanda por ampliação da do atendimento à EI (creche e pré-escola), esse movimento age em busca de reverter os efeitos das políticas de financiamento que deram prioridade ao Ensino Fundamental, como é o caso do Fundef, deixando um histórico de déficits na EI.

PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA RMCG

Os planos municipais de educação são fundamentais para a construção de uma educação que atenda às necessidades dos sujeitos em cada localidade, bem como imprescindível para o alcance das metas do Plano Estadual e Nacional. É por isso que esses planos deveriam ser elaborados a partir de um diagnóstico real das condições educacionais, sociais e econômicas da população, de forma que seja possível a identificação de lacunas e desigualdades que precisam ser enfrentadas. Além disso, a elaboração desses planos deve ser um processo participativo, envolvendo diversos segmentos da comunidade, para que as demandas reais da população sejam pautadas e atendidas.

Contudo, a luta por uma educação inclusiva e de qualidade revela um campo de tensões entre diferentes interesses sociais. Enquanto alguns segmentos buscam a consolidação de uma educação que promova a igualdade e a justiça social, outros podem se beneficiar de práticas que mantêm as desigualdades existentes. A reflexão crítica sobre essas dinâmicas é necessária para que os PMEs não se tornem meras formalidades, mas sim instrumentos efetivos de transformação social. A Tabela 2 nos apresenta um panorama da PME da RMCG, vejamos:

Tabela 02 – Planos Municipais de Educação da RMCG

Municípios	Quantitativo de estratégias no PME	A Meta 1 se diferencia da nacional	Possui diagnóstico
Alcantil	15	X	X
Aroeiras	Plano inelegível		
Barra de Santana	10	X	X
Boa Vista	10	X	X
Boqueirão	Indisponível		
Campina Grande	24		X
Caturité	18	X	X
Fagundes	9		X
Gado Bravo	7	X	X
Itatuba	9	X	X
Lagoa Seca	16		X
Massaranduba	14		X
Matinhas	16		X
Natuba	18		X
Puxinanã	11	X	X
Queimadas	23		X
Santa Cecília	12		X

Serra Redonda	10		X
Umbuzeiro	35		X

Fonte: Elaboração própria com base nos dados e informações disponíveis nos PME

Aqui observamos a distintas e díspares quantidade de metas, a existência de sete municípios que apresentam metas diferentes do Plano Nacional e dois municípios que não possuem diagnóstico. Além de um que não encontramos o PME. Esse dados geral, os tempo para pesquisa e os objetivos deste estudo não nos permite explorar condições em que cada plano se apresenta. Mas têm de documentos ilegíveis, muitas metas que são praticamente cópias e cola, bem bem não conseguem expressão as especificidades e necessidade educacionais e da EI de cada municípios. Contudo, nos ajudam a pensar em que condições a Meta 1 se inserem nesses municípios.

TAXA DE ATENDIMENTO DA EI NA RMCG EM 2022

Tendo em vista que, o PNE (2014-2024) estabeleceu a Meta 1, o que se observa entre os municípios é, em relação a taxa de atendimento entre o ano de 2010, que antecede o Plano e 2022, às vésperas do seu encerramento, na RMCG, uma melhoria no percentual de atendimento da EI como um todo desde a aprovação do documento. Como também muitos municípios que não atendiam a EI passaram a ser atendidos. No entanto, também fica evidente o distanciamento da universalização do acesso à EI como direito. Ver Tabela 3.

Tabela 03 – Taxa de atendimento na Educação Infantil na RMCG nos anos de 2010 e 2022

Municípios	Taxa de atendimento em %					
	2010			2022		
	EI	CRE.	PRÉ	EI	CRE.	PRÉ
Alcantil	0	0	0	43,50%	19,49%	69,69%
Aroeiras	5.13%	2.73%	2.40%	48,79%	36,11%	64,16%
Barra de Santana	22.15%	17.01%	5.14%	48,63%	33,09%	68,77%
Boa Vista	9.55%	4.07%	5.49%	60,39%	47,94%	75,89%
Boqueirão	10,28%	10,28%	0,00%	32,36%	18,97%	50,62%
Campina Grande	8,27%	7.03%	1.24%	44,79%	32,99%	59,31%
Caturité	0	0	0	46,59%	37,83%	58,48%
Fagundes	6.72%	3.93%	2.79%	46,73%	26,96%	69,94%
Gado Bravo	0	0	0	44,26%	33,26%	59,31%
Itatuba	4.07%	3.19%	0.77%	36,54%	19,90%	59,37%
Lagoa Seca	5.14%	2.69%	2.45%	42,76%	26,39%	62,66%
Massaranduba	5.49%	52%	0	40,19%	22,89%	63,46%
Matinhas	0	0	0	46,39%	29,60%	66,10%
Natuba	0	0	0	74,05%	72,60%	76,07%
Puxinanã	0	0	0	51,82%	39,32%	68,73%

Queimadas	5.32%	3.38%	2.25%	49,05%	36,93%	64,47%
Santa Cecília	0	0	0	45,16%	33,04%	61,54%
Serra Redonda	5.26%	26%	0	37,34%	20,43%	61,57%
Umbuzeiro	6.55%	48%	0	74,59%	78,19%	70,33%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponíveis no Censo Escolar do INEP e no IBGE.

No caso do atendimento à creche nos mesmos anos os municípios como Natuba e Umbuzeiro ultrapassaram a meta estabelecida pelo Plano e se aproximam da universalização, já Boa Vista e Puxinanã se aproximam da meta estabelecida. Contudo, esses dados também nos dão o indicativo de que a meta não será atingida dentro do prazo do plano, o indicador de desigualdade de acesso à creche entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos da população de 0 a 3 anos chega, já em 2019, a 27,3 p.p., muito acima dos 10% previstos pela estratégia 1.2 no Plano (Brasil, 2024). Na contramão, é importante ressaltar que “a disponibilização de creches e pré-escolas é atribuição prioritária dos Municípios, que para isso devem contar com a cooperação técnica e financeira dos Estados e da União, nos termos dos arts. 30, inciso VI, e 211, parágrafos 1º e 2º”. (Gatti, Ximenes, 2018, p. 366-367).

Ainda que esses entes concentrem a menor capacidade orçamentária dentre os demais entes federados, o que impõe um desafio para o atendimento à EI visto que é um segmento com custo elevado e demarca uma contradição que impõe entraves no processo de atendimento.

A taxa de atendimento referente à pré-escola que assim como na creche demonstra um aumento no atendimento em relação ao período que antecede o PNE. Em 2022, as pesquisas já evidenciaram que previsto para 2016, o dispositivo da Meta 1 que determina a universalização do acesso às instituições educativas

para as crianças de 4 e 5 anos ainda não se encontrava cumprido em 2022, o ritmo de avanço observado até aquele ano sequer era compatível com o seu cumprimento até o fim do PNE, em 2024 (Brasil, 2024), o que se vê é insatisfatório ao estipulado.

Nesse sentido, os dados apresentados apontam um contexto de disparidades e desigualdades entre os municípios, estes que em sua maioria possuem PIB e PIB *per capita* baixos, baixa população de 0-5 anos de idade, além de apresentarem situação de pobreza, se observou que os municípios com maiores capacidades têm ampliado o atendimento à EI a partir do atendimento privado e que os municípios menores apresentaram decréscimo no atendimento, muitos destes também concentram grande população ou atendimento rural.

Tabela 04 – Perfis com base na taxa de atendimento em 2022

A (= ou < 50%)		B (> 50%)	
CRECHE	PRÉ-ESCOLA	CRECHE	PRÉ-ESCOLA
Alcantil	Boqueirão	Natuba	Alcantil
Aroeiras		Umbuzeiro	Aroeiras
Barra de Santana			Barra de Santana
Boa Vista			Boa Vista
Boqueirão			Boqueirão
Campina Grande			Campina Grande
Caturité			Caturité
Fagundes			Fagundes
Gado Bravo			Gado Bravo

Itatuba			Itatuba
Lagoa Seca			Lagoa Seca
Massaranduba			Massaranduba
Matinhas			Matinhas
Puxinanã			Natuba
Queimadas			Puxinanã
Santa Cecília			Queimadas
Serra Redonda			Santa Cecília
Alcantil			Serra Redonda
			Umbuzeiro

Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponíveis no Censo Escolar do INEP e no IBGE

A partir dos dados levantados, a Tabela 4 traz a sistematização com base em dois perfis (A e B), dos quais o perfil A compreende os municípios cuja taxa de atendimento encontra-se igual ou inferior a 50 p.p., e B aqueles superiores ao mesmo percentual, no ano de 2022, essa sistematização evidenciou o acesso à escola das crianças de 0 a 3 anos um importante entrave na RMCG.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou o cumprimento da Meta 1 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) na Região Metropolitana de Campina Grande (RMCG). A análise dos dados de matrículas, de financiamento e dos planos municipais, revelou disparidades regionais e dificuldades no alcance das metas, apesar de alguns avanços no atendimento desde 2010. O estudo aponta para a influência de fatores como crises políticas e a pandemia, além de

desigualdades socioeconômicas que impactam o acesso à educação infantil, especialmente para as crianças mais pobres e da zona rural. Aponta ainda para o fato de que a colaboração entre entes federativos é essencial para garantir uma educação infantil de qualidade na região.

No âmbito legal, o PNE representa um significativo avanço na luta pela garantia do direito à educação. Sobretudo, por se constituir como um instrumento de planejamento de políticas educacionais no âmbito democrático e que envolve todos os municípios. Nesse sentido, representa um avanço para o planejamento do atendimento do direito à EI. O Plano também carrega contradições e limitações sobretudo no delineamento das metas, da avaliação, monitoramento, financiamento e acompanhamento das mesmas. No que se refere a Meta 1, percebe-se ainda uma carência de estudos e pesquisas sobre o acompanhamento de suas implantações.

A RMCG caracterizou-se como carregada de disparidades sociais, econômicas e educacionais, o que se manifesta com o indicador populacional onde observamos que Campina Grande, Queimadas e Lagoa Seca concentram quase 90% de toda população da região. Tais aspectos refletem nos indicadores de atendimento educacional. Por exemplo, os municípios com maior capacidade orçamentária tendem a apresentar uma maior oferta educacional, inclusive na EI, mesmo que esses mesmos municípios, contraditoriamente, apresentem forte atendimento no setor privado por conveniamento. Observou-se, ainda que, em alguns municípios rurais, as matrículas superam as urbanas, indicando a necessidade de atenção às demandas educacionais das crianças da zona rural, que enfrentam desigualdades no acesso à educação, especialmente entre as mais pobres. Apesar disso, as matrículas municipais ainda predominam, especialmente na pré-escola, onde há um aumento significativo em relação às creches.

A implementação dos planos municipais de educação frequentemente enfrenta desafios significativos. A falta de recursos, a precariedade das infraestruturas e a formação

insuficiente dos profissionais da educação são questões que revelam tensões entre as metas propostas e a realidade vivida nas escolas. Nesse sentido, quando as políticas públicas não são acompanhadas de investimentos adequados e de um comprometimento real por parte dos gestores, as promessas de uma educação de qualidade ficam aquém do esperado, gerando descontentamento e frustração entre os envolvidos.

Por fim, a garantia de uma educação infantil de qualidade demanda uma colaboração mais efetiva entre o estado e os municípios, reconhecendo que a responsabilidade pela educação não pode recair exclusivamente nas administrações locais. A colaboração entre esses entes dá maiores possibilidades de políticas educacionais implementadas de maneira coerente e abrangente. Essa mobilização ao se estabelecer, promove um ambiente mais propício para que as crianças tenham acesso a uma educação infantil de qualidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial** da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. – Brasília, DF: Inep, 2024. 625 p.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balço do Plano Nacional da Educação**. Brasília, DF, 25 de junho

de 2024. https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/00_BalancoPNE_Cartelas2022_ok_1.pdf

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação: 5 anos de Descumprimento. Análise da execução dos artigos, metas e estratégias da Lei nº 13.005/2014.** Relatório de metas e estratégias do Plano Nacional de Educação. 2019.

CASTRO, Jorge Abrahão de, BARRETO, Ângela Rabelo. Financiamento da educação infantil: desafios e cenários para a implementação do plano nacional de educação. **Texto para discussão nº 965.** IPEA, Brasília, julho de 2003.

CONAE. Conferência Nacional da Educação. 2024. **Plano Nacional de Educação (2024-2034):** política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. DOCUMENTO FINAL. Brasília, DF: FNE, 2024.

CORREA, B. C.; ADRIÃO, T. A educação de crianças de zero a seis anos: contradições na garantia de um direito. **Revista ADUSP**, São Paulo, v. 48, p. 6-13, 2010.

COUTINHO, Ângela Scalabrin, ALVES, Thiago. Desigualdade de acesso à Educação Infantil: uma análise da meta 1 do PNE na região metropolitana de Maringá. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 194-217, mai./jun. 2019.

GATTI, Alessandra; XIMENES, Salomão Barros. Proposta de litígio estrutural para solucionar o déficit de vagas em educação infantil In: RANIERE, Nina Beatriz Stocco; ALVES; Angela Limongi Alvarenga (orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar.** São Paulo: Cátedra Unesco de Direito à Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2018. p. 265-401.

GOMES, Ana Valeska Amaral. Educação infantil no PNE 2014-2024: acesso, equidade e qualidade. **ESTUDO TÉCNICO.**

Consultora Legislativa da Área XV. Educação, Cultura e Desporto. JUL, 2017.

HYPÓLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 35, n. 97, p.517-534, set./ dez., 2015.

IBGE, Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020 /**IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais**. - Rio de Janeiro, 2020.

OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO, Heleno. Orgs. Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024. Brasília: **ANPAE**, 2018.

SANTOS, Joedson Brito dos. Expansão, qualidade e financiamento da educação infantil: avanços, retrocessos e desafios. **IOSR Journal of Research & Method**. IOSR-JRME). Volume 10, nov. dec. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional / 5. ed. re. e ampliada –** Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

Secretaria de Estado da Educação, Conselho Estadual de Educação da Paraíba. **Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025)**. João Pessoa – PB 2015.<http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-ANEXO-DO-PLANO-ESTADUAL-1-3-1.pdf>.

CAPÍTULO VIII

PROINFÂNCIA: uma política para a expansão de vagas e melhoria da infraestrutura das instituições de Educação Infantil

Gabriela Oliveira Santos
Josefa Fabnice de Sousa Freitas
Joedson Brito dos Santos

INTRODUÇÃO

O acesso à Educação Infantil (EI) é um direito fundamental conquistado por meio de históricas lutas e assegurado na legislação vigente no Brasil, a saber a Constituição Federal/1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/1996. Mas, não basta estar inscrito em lei, esse direito precisa ser garantido, ampliado e democratizado, o que requer ampliação do atendimento com qualidade e equidade e a presença de recursos públicos para seu provimento. Ainda é frágil sua efetivação, pois há muitas crianças fora da EI, sobretudo, as de 0 a 3 anos, das mais pobres e as não brancas, como também em termos de melhoria nas condições de infraestrutura, da qualidade e equidade no atendimento (Santos, 2020).

Sendo assim, apenas o reconhecimento legal da EI como sendo a primeira etapa da Educação Básica, não garante de maneira automática e efetiva a materialização desse direito social, sendo necessário que seja materializado por meio da implementação das políticas sociais, o que se coloca como tarefa prioritária para o Estado e a sociedade, para tanto, exige esforço conjunto da União, Estados, Distrito Federal e dos Municípios. Entre os grandes

desafios da EI brasileira está o acesso a uma educação de qualidade, oferecida em instituições de ensino com espaço adequado para atender às necessidades e interesses das crianças, “tendo respeitadas, dentro do coletivo, suas individualidades” (Flores *et al.*, 2015, p. 22).

No contexto, foi instituído em 2007, por meio da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública de Educação Infantil – Proinfância. O Programa se insere no conjunto das políticas e programas destinados ao atendimento da EI, via universalização, ampliação e garantia do acesso de crianças à creche e à pré-escola, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de EI pública (Brasil, 2007). O Proinfância foi posto como parte de plano de governo federal por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação (MEC) e operacionalizado via Plano de Ações Articuladas (PAR).

Sendo assim, o programa está ancorado na necessidade de os ambientes de educação para as crianças pequenas serem espaços que atendam as especificidades dessa faixa etária, e que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, esse estudo tem como objetivo discutir sobre o Proinfância como política para ampliação do número de vagas e qualidade da oferta da creche e da pré-escola evidenciada em sua infraestrutura.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e exploratória, sendo de caráter bibliográfico e documental. A análise e discussão da legislação educacional brasileira que versa sobre a educação infantil, juntamente com a discussão dos autores, possibilitou a construção de diálogos e análises, possibilitando assim, problematizar a discussão acerca do tema em estudo. O trabalho está ancorado nos estudos, em desenvolvimento no Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Prática Educativa (GEPPPE/UAE) que, tem se dedicado a estudar temáticas

relacionadas às políticas públicas voltadas a EI, e também faz parte de pesquisa de Mestrado Acadêmico vinculado ao PPGEd da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O programa Proinfância possui abrangência nacional e atua sobre dois eixos principais, indispensáveis à expansão e melhoria da qualidade da oferta da educação infantil: a construção de creches e pré-escolas, com projetos padronizados, fornecidos pelo FNDE, ou projetos próprios elaborados pelos proponentes e aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da educação infantil (Brasil, 2007). Desde sua criação, em 2007, o Proinfância tem enfrentado desafios para se construir como política para expansão e qualidade do direito das crianças a esse segmento, ao mesmo tempo que tem se destacado em todo o país como ação indispensável nessa direção. Por tal processo, o programa pode representar uma política de equidade, considerando-se sua atuação na ampliação significativa do acesso à vaga para grupos historicamente excluídos desse direito (Flores *et al.*, 2015). É preciso destacar que, quando se fala em ampliação das vagas, estamos falando também da infraestrutura das Instituições de Educação Infantil (IEI), pois estas devem ser em quantidade suficiente que contemple o atendimento às crianças pequenas.

Para Albuquerque (2021), trata-se do programa brasileiro de maior impacto no que se refere à ampliação da oferta de EI e que vem instaurando uma nova cultura em relação ao direito à EI, reafirmando que a garantia desse direito pressupõe também qualidade. Qualidade que envolve espaços preparados e/ou adequados para promover o desenvolvimento integral infantil, haja vista que estes possuem influência para o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Quando se trata dos ambientes educacionais e a aprendizagem das crianças pequenas, Carvalho e Rubiana (2010) reconhecem o

papel e impacto que o espaço físico pode exercer sobre o comportamento e desenvolvimento infantil e o quanto esse aspecto tem sido negligenciado nos planejamentos da educação para as crianças pequenas.

Nesse sentido, é preciso levar em consideração que expressiva parte das creches e pré-escolas do país funcionam em condições precárias, por conta dos anos em que essa etapa educacional foi negligenciada, principalmente, com relação a investimentos financeiros. Diante disso, o Proinfância pode ser considerado um meio de contribuir para a redução da desigualdade de acesso e de melhorias da infraestrutura escolar para as crianças pequenas.

De acordo com estudos mais recentes, (Santos, 2020; Simões *et al.*, 2021; Araújo, 2021) o Programa já foi implementado em todo país, porém, atualmente possui um acúmulo de obras inacabadas, canceladas e paralisadas, e opera com lentidão aquelas que estão em andamento, de modo que, em todo país contabiliza-se um total de 9.302 escolas de EI pactuadas, destas, 4.265 obras de creches estão inconclusas, em todo país, o que representa uma média de execução acumulada de 54,14%.

A média de execução do Programa ainda é muito baixa, àquelas obras que, estão em andamento, caminham a passos lentos diante da urgência de contribuir para o alcance da Meta 1 do PNE (2014-2024) que prevê a universalização da pré-escola (0 a 4) e a cobertura de 50% da etapa creche (0 a 3), meta ainda não alcançada faltando apenas um ano para encerramento deste PNE. Ou seja, em todas as regiões e estados brasileiros, o desafio persiste, pois a oferta de vagas em EI não tem seguido o ritmo necessário e muitas crianças que frequentam a escola recebem atendimento em espaços com condições precárias que não estão conforme os parâmetros de qualidade nacional.

Neste sentido, chamamos a atenção para o baixo investimento que o Proinfância tem recebido desde 2016, o que tem refletido na execução da política e impactado negativamente, principalmente nos municípios com maior índice de vulnerabilidade. Deste modo, iniciativas antidemocráticas vêm alterando o funcionamento das

políticas em curso e causando o seu enfraquecimento, sujeitando a EI a retrocessos e a perdas de direitos já conquistados (Araújo, 2021). Tal problemática traz consequências para a infraestrutura, haja vista, que quanto menor o investimento de modo geral, menor ainda é o investimento na infraestrutura escolar e consequentemente na expansão das vagas.

E é nessa antinomia que a educação, que as instituições de educação para crianças pequenas se encontram: por um lado há todo um discurso voltado para a universalização da educação e com qualidade, por outro há uma diminuição dos gastos públicos nessas áreas, e isso tem afetado até mesmo programas governamentais destinados à infraestrutura das IEI, seja, na construção, reforma ou aparelhagem das instituições para infância, como o Proinfância.

CONCLUSÕES

Diante do exposto, entende-se que é preciso trazer para o centro da agenda governamental e das pesquisas educacionais a discussão sobre expansão e qualidade da infraestrutura das instituições de educação infantil. Nessa direção, o Proinfância se coloca como uma importante política pública, mas que, por si só, não dá conta de alcançar as metas fixadas e atender as demandas dos municípios brasileiros por expansão de vagas e melhorias na infraestrutura das suas instituições de atendimento às crianças pequenas.

Todavia, assim como outras políticas públicas, o Proinfância precisa ser avaliado e monitorado para que seu potencial e fragilidades possam ser identificados e novas ações possam ser direcionadas a fim de melhorar a forma como essa política vem sendo executada em todo país. É necessário, portanto, que outros passos sejam dados, como o reconhecimento deste programa como política estruturante para a garantia do direito à educação infantil, bem como a aplicação dos recursos públicos adequados para o financiamento deste direito.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Simone Santos de; Felipe, Jane; Corso, Luciana Vellinho. **Para Pensar A Educação Infantil em tempos de retrocessos: Lutamos Pela Educação infantil.** Porto Alegre: Evangraf, 2017.

ALBUQUERQUE, Simone Santos; FERAZZO, de Flávia Pontin. **O Proinfância no Rio Grande do Sul: desafios para a qualidade da educação infantil.** UFRGS, Boletim Informativo, Junho/2020, Ano VII, Nº 14.

ARAÚJO, Víviam Carvalho; SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. Uma década do Programa Proinfância: um olhar para as produções acadêmicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 11, n. 1, p. 1-e31547, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo.** Resolução no 006, de 24 de abril de 2007. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância. 2007.

CARVALHO, Mara I. Campo de; RUBIANA, R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. *In:* OLIVEIRA, Zilma de Moraes (Org). **Educação Infantil: muitos olhares.** 9ª ed. Cortez, São Paulo, 2010.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. ALBUQUERQUE, Simone Santos. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas.** Porto Alegre: EDIPUCRUS, 2015.

SANTOS, Joedson Brito dos. **Expansão, qualidade e financiamento da educação infantil: avanços, retrocessos e desafios.** Journal of Research & Method in Education, v. 10, nov.-dec. 2020, p. 03-11.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa *et al.* A Identidade das Políticas Públicas da Educação Infantil no Brasil: análise a partir do Proinfância. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, 2021.

CAPÍTULO IX

A REALIDADE EDUCACIONAL DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS PEQUENAS QUE RESIDEM EM ÁREA RURAL NA PARAÍBA

Josefa Fabnice de Sousa Freitas
Joedson Brito dos Santos

INTRODUÇÃO

O debate sobre o acesso à Educação Infantil, parte do ponto de que acessar a essa primeira etapa educacional é um direito de todas as crianças de 0 a 5 anos e onze meses, e também é um direito dos trabalhadores e trabalhadoras, sendo, portanto, um direito social de dupla titularidade (Constituição Federal 1988; LDBEN 9394/96; Rosemberg, 2001).

O direito da criança pequena à educação é materializado através de políticas públicas, as quais considerando as dimensões de oferta, acesso e qualidade, ainda se apresentam lacunares. Sendo assim, é um direito que carece ser monitorado de modo a subsidiar a formulação de políticas públicas efetivas e permitir o controle social de seu cumprimento (Rosemberg, 2001).

Neste sentido, garantir e ampliar o acesso principalmente na Creche é um grande desafio que se coloca aos municípios, tendo em vista serem eles os responsáveis prioritários pelo atendimento a essa etapa de ensino. Todavia, a eles compete buscar apoio técnico e financeiro junto aos estados e à União, dentro do que se denomina regime de colaboração, previsto no Art. 201 da Constituição Federal 1988.

Paradoxalmente, constata-se que a ampliação da Educação Infantil no país vem ocorrendo como resultado de uma dinâmica

particular, na qual os índices se aproximam da universalização crescente no atendimento pré-escolar, subetapa mais próximas do Ensino Fundamental. Ao contrário, no grupo etário de até 3 anos, observa-se uma crescente omissão do poder estatal, que não tem dado prioridade para a expansão do acesso à creche na agenda da política educacional (Campos, 2012).

Apesar dos avanços legais na área da Educação Infantil, ainda lidamos com o fato de que a creche não possui obrigatoriedade de matrícula, embora, desde a Constituição Federal de 1988, seja um direito de todas as crianças. Não sendo obrigatória a matrícula, o acesso está condicionado à opção parental, no entanto, ofertá-la para aquelas famílias que desejam matricular suas crianças é obrigação legal do poder público ofertar vagas e fornecer condições adequadas para que as crianças desse grupo etário sejam atendidas com qualidade nessas instituições (Cury, 2002; Coutinho e Alves, 2017).

Os índices de atendimento mostram que o acesso à Educação Infantil vem crescendo na última década, em todo país. De modo que em 2013, 87% das crianças de 4 a 5 anos estavam matriculadas, em 2022, eram 93%, obtendo-se um aumento de 6% de frequência desse grupo etário à pré-escola. Na creche, em 2013, 27,9% das crianças de até 3 anos estavam matriculadas, em 2022, 37,3%, um crescimento de 9,4% na taxa de atendimento (Pnad/IBGE, 2013, 2022). Esse resultado é fruto da positividade desse direito na legislação e da pressão social. Apesar desses avanços, o país ainda lida com o desafio de ampliar o acesso à Educação Infantil e principalmente de reduzir as desigualdades econômicas, sociais, raciais, de gênero e regionais que estão fortemente marcadas (Rosemberg, 2001). Tais fatos nos levam a refletir, sendo essa a realidade nacional, qual é a realidade do acesso à creche no estado da Paraíba para as crianças residentes no campo.

METODOLOGIA

O estudo tem por base teórico-metodológica o Materialismo Histórico e Dialético. Quanto ao procedimento metodológico,

contempla análise documental através da qual foi possível analisar os dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010,2022), os Indicadores Educacionais (INEP, 2010,2022) e na plataforma SIMEC Obras Públicas, onde foi possível coletar os dados oficiais do Programa Proinfância. O estudo abrange os 2023 municípios paraibanos subdivididos nas quatro mesorregiões geográficas do estado da Paraíba.

PANORAMA DA OFERTA DA CRECHE NO CONTEXTO RURAL PARAIBANO, RESULTADOS, AVANÇOS E DESAFIOS

De acordo com o Plano Estadual de Educação/PB (2015-2025), estipula-se como meta o alcance de 60% das crianças (0-3) matriculadas até 2025 na creche. Analisando os números da população e das matrículas nos municípios paraibanos os quais foram agrupados segundo as mesorregiões as quais pertencem, percebemos que vem ocorrendo um crescimento progressivo no quantitativo de matrículas nos últimos anos, todavia é perceptível que também ocorreu uma redução no número de crianças nessa faixa etária comparando os anos de 2010 e 2022.

Quadro 1 – O acesso à Educação Infantil, subetapa Creche entre 2010 e 2022 na Paraíba

CRECHE (0-3) - META 60% (PEE/PB)					
Mesorregião	2010		2022		Evolução do acesso 2010-2022
	Pop. 0-3	Matrícula	Pop.0-3	Matrícula	
Mata	84.934	9.411	82.905	24.837	163,91%
Agreste	74.967	8.481	66.026	22.741	168,14%
Sertão	52.474	6.220	43.505	16.705	168,57%
Borborema	18.352	2.639	15.819	6.283	138,08%

Fonte: elaborado pela autora, dados do INEP e IBGE 2010, 2022.

Constata-se que nas quatro mesorregiões houve um impacto no acesso em virtude da redução da população, sendo possível observar uma elevação no quantitativo de matrículas. Diante desse cenário, podemos afirmar que esse movimento da expansão do acesso, é reflexo da intensificação das pesquisas e políticas públicas voltadas para essa faixa etária, da pressão social principalmente por parte dos movimentos sociais, que vem ocorrendo desde a CF de 1988 e da LDBEN de 1996, mas ganha expressividade a partir dos anos 2000. Contudo, é evidente que também sofre efeito no aumento do número de novas creches adquiridas pelos municípios paraibanos através de convênios com Programa Federal Proinfância, que entre 2007 e 2022 firmou convênio e financiou a construção de 292 creches, no entanto, destes, 123 empreendimentos foram concluídos e entregues à sociedade. Porém, 126 convênios (43,15%) estão com as obras inconclusas. É importante destacar que do total apenas 1,02% desses convênios foram destinados a serem construídos em áreas rurais (Freitas, 2024).

Um dado que precisa ser destacado é que das 316.237 crianças de 0 a 5 anos residentes na Paraíba 208.255 tinham até 3 anos de idade e 107.982 tinham de 4 a 5 anos. O que significa que a população composta por bebês e crianças bem pequenas é 92,86% superior à população de 4 a 5 anos, o que demanda mais atenção por parte do poder público e direcionamento das políticas públicas, pois esse grupo demanda mais vagas em creches do que o grupo das crianças de 4 a 5 anos demandam para a pré-escola (IBGE, 2022).

Diante desses dados, temos que revisitar outro aspecto que urgentemente precisa ser discutido com mais atenção. Quando se fala da oferta de vagas na subetapa Creche, no campo, os dados revelam que, em 2010, apenas 9,24% das vagas tinham sido ofertadas no campo e, em 2022, a taxa chegou a 14,94%. O que demonstra que a expansão da matrícula foi predominante na área urbana. Como se não bastasse, muitas dessas vagas foram oferecidas em escolas multietapas, em sua grande maioria em instalações prediais que não foram originalmente construídas para Educação Infantil (INEP, 2022; Freitas, 2024).

Ampliando um pouco mais a discussão referente a localização onde são ofertadas vagas para Educação Infantil no estado, os dados da Sinopse Estatística e do Catálogo de Escolas (INEP/MEC) de 2010 indicam que no estado da Paraíba, contabilizando as instituições públicas e privadas, haviam 4.602 escolas que ofertavam ao menos uma vaga na Educação Infantil. Em 2022, havia 3.287 instituições, uma redução de -28.57% no número de estabelecimentos.

Estabelecendo o comparativo entre as subetapas, creche e pré-escola pública, podemos visualizar as mudanças no quantitativo de estabelecimentos. Em 2010, foram registradas 537 creches públicas e em 2022, 1.341 um aumento de 149.72% no número de escolas. Quanto ao número de estabelecimentos que ofertaram vagas na pré-escola pública, ocorreu um movimento oposto, pois foram registradas em 2010, 3.732 e em 2022, 2.314 escolas, significando uma redução de -38%. Como se pode perceber, no período de 12 anos, houve uma importante variação no quantitativo de estabelecimentos que ofertaram vagas para os subgrupos 0 a 3 e 4 a 5 anos.

É importante frisar que nesse período, foram construídas, através do Programa Proinfância e entregues aos municípios paraibanos, 123 estabelecimentos de Educação Infantil, o que certamente impulsionou o aumento do número de creches, mas quantitativamente não explica o aumento em 150% em 12 anos. É importante observar que esse quantitativo não expressa exatamente o número de unidades de Educação Infantil. São salas, escolas multietapas dentre outros arranjos institucionais.

Os dados revelam ainda que em todas as mesorregiões do estado o número de instituições em área rural é inferior ao quantitativo das creches e pré-escolas em área urbana. Um dado que merece atenção, pois aponta que a oferta da EI no campo está sendo ofertada predominantemente em escolas com turmas multietapas, nas quais são ofertadas vagas de Ensino Fundamental e EI no mesmo espaço. O que indica haver uma carência real de instituições específicas para o atendimento das crianças, e nesse

sentido, muitos são os prejuízos no desenvolvimento e sobretudo a negação dos direitos das crianças e das famílias camponesas.

Quanto a localização dessas instituições os dados demonstram que em 2022, havia em território quilombola, 19 instituições que ofertavam ao menos uma vaga de EI, em áreas indígenas havia 31, e em assentamentos 71 instituições, sendo na região da Mata Paraibana onde está concentrada a maior quantidade de escolas em assentamentos (53) e escolas indígenas (31), isso porque nessa mesorregião habita a maior concentração de povos indígenas do estado. Deste modo, considerando que nessa região havia, segundo o último Censo Demográfico (IBGE 2022), 32.761 crianças em idade de atendimento em Educação Infantil, provavelmente o número atual de escolas se mostra insuficiente para atender a demanda de crianças que ali residem.

Tal realidade se agrava quando observamos ser exatamente na mesorregião da Mata Paraibana composta por 30 municípios, onde 21 municípios não ofertaram nenhuma vaga na subetapa creche em área rural em 2022, a exemplo da capital João Pessoa, a qual possui grande capacidade orçamentária e população representativa. No total, em 2022, dos 223 municípios do estado, ao menos 77 não ofertaram nenhuma vaga para as crianças de 0 a 3 anos residentes no campo (INEP/MEC, 2022).

Tal realidade revela quão desigual é o acesso para as crianças residentes em áreas do campo, e o tamanho da discrepância existente entre as subetapas Creche e Pré-escola. Essa realidade nos leva a pensar se a oferta da Educação Infantil enquanto uma política de equalização de oportunidades para crianças brancas, pardas, negras, quilombolas, indígenas, filhos e filhas das famílias trabalhadoras, têm significado equalização do padrão de qualidade ou pelo menos da redução drástica das diferenças atuais, passando, hoje, pela oferta em instituições pensadas e planejadas para atender as crianças em suas especificidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do panorama da oferta da Educação Infantil na Paraíba nos anos 2010-2022, aqui apresentado, consideramos que na última década vem ocorrendo movimento da expansão do acesso a subetapa Creche como resultado da intensificação das pesquisas voltadas para essa faixa etária e da implementação de políticas e programa como o Proinfância que tem contribuído para o incremento de vagas com mais qualidade através das escolas construídas e equipadas para atender as crianças pequenas em suas especificidades.

As análises tecidas até aqui evidenciam o quanto a oferta da Educação Infantil na Paraíba acontece de forma desigual e o quanto a questão do acesso principalmente em área rural é para os municípios paraibanos, um problema urgente, pois o baixo e/ou não acesso é uma das razões que fomenta a desigualdade no nosso país e estado, sendo essa é uma questão que precisa ser levada a sério, pois, pensar no acesso à Educação Infantil é cumprir uma dívida histórica do direito das crianças, expresso na CF de 1988.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Dicionário de indicadores educacionais: fórmulas de cálculo.** Brasília, DF: INEP, 2004.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; ALVES, Thiago. **Desigualdade de acesso à educação infantil: Uma análise da meta 1 do PNE na**

região metropolitana de Maringá. Educar em Revista, v. 35, p. 194-217, 2019.

CURY, C. R. J. **Direito. À educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Cadernos de Pesquisa, n.116, p.245-262, jun. 2002.

FREITAS, Josefa Fabnice de Sousa. **Programa Proinfância na Paraíba: implicações para expansão do acesso à Educação Infantil.** Campina Grande. 193 Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Campina Grande - Centro de Humanidades, 2024.

IBGE. Nota Técnica: **Tabela de população residente divulgada pelo Censo Demográfico** IBGE 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil.** Revista Brasileira de Educação, n. 16, jan./abr. 2001.

CAPÍTULO X

ANÁLISE DOS RECURSOS FINANCEIROS DOS MUNICÍPIOS DO BREJO PARAIBANO: o caso de Bananeiras/PB

Lauro Pires Xavier Neto

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla intitulada *Análise dos recursos financeiros dos municípios do Brejo Paraibano* que tem como temática o estudo e análise do financiamento da educação nos municípios do Brejo Paraibano que tem vínculo com o Campus III da UFPB e que incluem as cidades de Bananeiras, Solânea, Pirpirituba, Pilões, Serraria, Belém, Areia e Borborema e têm como objetivos: verificar a alocação dos recursos do financiamento da educação nos municípios do Brejo Paraibano ao longo de vinte anos (2003 a 2023); analisar os recursos alocados para a educação infantil e o ensino fundamental nos municípios pesquisados; verificar quais programas e ações de governo existem em cada município e quais ações recebem mais recursos ao longo do ano; e analisar as folhas de pagamento ao longo dos anos e verificar os impactos dos recursos do FUNDEB com o pagamento dos trabalhadores em educação de cada município. Para o recorte deste texto, iremos privilegiar este último objetivo, porém de forma mais específica, analisaremos as folhas de pagamento dos três primeiros meses de 2023.

Estudos de Pinto, Ribeiro e Sonobe (2018) e Pinto (2015) indicam a importância da análise de recursos do Fundeb e MDE nos municípios brasileiros, associando esta análise às demandas de remuneração e melhorias no processo educacional. Os trabalhos de

Davies (2001) e Davies (2022) sobre os Tribunais de Contas, apontam a importância da atenção quando a aplicação desses recursos, pois constaram distorções entre o que afirma a legislação e o que os Tribunais de Contas avaliam como permissivo no tocante aos investimentos em educação básica pública. Nesta direção, estes estudos e seus resultados poderão nos ajudar a compreender melhor o fenômeno do financiamento da educação nos municípios do Brejo Paraibano.

A mudança da legislação em 2020 (Novo Fundeb), com uma modificação ocorrida em 2021 (modificação do parágrafo 5º do Artigo 13 da Lei 14.113/2020), traz preceitos legais mais rigorosos e claros para a complementação da União do chamado Valor Anual Total Mínimo por aluno (VAAT) e do Valor Aluno Ano por Resultados (VAAR) conforme está explícito nos artigos 13 e 14 da Lei 14.113/2020. A legislação prevê que as informações e dados contábeis, orçamentários e fiscais devem constar da base de dados do Sistema de Informações Contábeis e Fiscais do Setor Público Brasileiro (Siconfi) e do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope) para que o município possa receber a complementação do VAAT (Brasil, 2020).

Para o recebimento da complementação do VAAR, o município deverá cumprir condicionalidades, tais como “provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho”; “participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica”; “redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica”; “referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino” (Brasil, 2020).

Acreditamos na necessidade de participação cidadã no tocante ao cumprimento da legislação, inclusive com atenção aos artigos 70 e 70 da Lei LDB/1996, e em especial, na transparência dos dados e por isso, pesquisas como esta podem ajudar na função do controle social.

Saviani (2007) reconhece que a implantação do Fundeb representa alguns avanços com relação ao Fundef, assim como as diversos estudos e pesquisa desenvolvidos pela Fineduca, como também compreendemos que a implantação do Novo Fundeb também gerou alguns avanços apesar da crítica do modelo neoliberal, assim é preciso um olhar apurado sobre a totalidade, pois o simples fato de abranger toda a educação básica pode, à primeira vista, revelar melhorias na educação brasileira, porém sem alterar o *status quo* vigente.

METODOLOGIA

Para realização do presente estudo foram utilizados os dados coletados no Sistema de Acompanhamento da Gestão dos Recursos da Sociedade (Sagres) do Tribunal de Contas do Estado da Paraíba (TCE/PB), dados obtidos no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope) do FNDE/MEC, bem como dados coletados no Sistema de Informações Banco do Brasil (SISBB). Para o recorte deste trabalho, apresentaremos apenas a análise dos dados de 2023 das folhas de pagamento dos meses de janeiro e fevereiro obtidos no SAGRES, para tanto foram analisados todos os empenhos vinculados à educação do município, perfazendo um total de 186 empenhos. Os dados foram coletados com intuito de verificar quais programas e ações estavam alocados, quais estavam vinculados às folhas de pagamento e quais recursos foram utilizados na educação infantil e no ensino fundamental. Além disso, dados do SIOPE foram coletados com intuito de verificar o cumprimento da legislação e dados do SISBB foram coletados para a realização de análise da complementação da União com relação ao VAAF, VAAT e VAAR.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados obtidos no Sistema Sagres do TCE/PB realizamos, inicialmente, um panorama da realidade educacional

do município de Bananeiras/PB. Verificamos que existiam, em 2023, cento e oitenta e sete trabalhadores em educação vinculados à Secretaria de Educação, sob as seguintes denominações: Planejadora Educacional Magistério, Professor Ensino Fundamental I Magistério, Professor Ensino Fundamental II Magistério, Professor QSMP, Supervisor Educacional Magistério, com uma média remuneratória (vantagens valor bruto) de R\$ 11.464,35 e como o próprio Sistema Sagres indica a remuneração poderá conter valores referentes ao 13º salário e não considera nenhum desconto, inclusive a antecipação do mesmo, com o menor valor remuneratório de R\$ 1.500,00 e soma total de vantagens (bruto) de R\$ 4.287.666,44, referente aos meses de janeiro, fevereiro, março e abril de 2023.

Analisamos, a partir do Sagres, a Unidade Orçamentária Secretaria de Educação, Função Educação, Subfunção Ensino Fundamental e Programa de Governo Educação Conectada com o Novo e para Todos e encontramos as folhas de pagamento dos meses de janeiro e fevereiro de 2023, cuja Ação de Governo é denominada Manutenção Do Ensino Fundamental - Fundeb 70% (a descrição é a seguinte: “pagamento referente aos vencimentos de profissionais da educação básica 70 efetivos”. O valor empenhado no mês de janeiro foi de R\$ 558.693,00 e no mês de fevereiro este valor foi de R\$ 569.210,57. A mesma Ação de Governo, com a mesma descrição, é repetida nos meses de janeiro e fevereiro com os seguintes valores: R\$ 443.505,49 e R\$ 459.830,49, demonstrando uma duplicação de informações sobre a folha de pagamento do magistério de nível fundamental.

Com relação à folha de pagamento do magistério Educação Infantil (efetivos 70%), Ação de Governo: Manutenção do Ensino Infantil - Creche - Fundeb 70%, os valores foram os seguintes: janeiro de 2023 R\$ 212.216,73 e fevereiro R\$ 221.322,57.

Também encontramos o que o município chamou de “contribuição previdenciária da parte patronal de profissionais da educação básica 70 deste município relativo ao mês de dezembro de 2022” no valor de R\$ 230.808,33, ou seja, recursos oriundos do

Instituto Bananeirense de Previdência Municipal, dentro da seguinte Ação de Governo: Manutenção Do Ensino Fundamental - Fundeb 70% e relativa ao ano de 2022 com pagamento realizado em 30 de janeiro de 2023.

Ainda existem outros dois empenhos de janeiro e fevereiro de 2023 com a seguinte Ação de Governo: Manutenção Do Ensino Fundamental - Fundeb 70% (pagamento referente aos vencimentos de profissionais da educação básica 70 efetivos deste município na Sub-Função: Ensino Fundamental. Os valores são seguintes, janeiro R\$ 130.214,93 e fevereiro R\$ 134.550,97, todas estas folhas de pagamento são relativas aos servidores efetivos do município de Bananeiras/PB.

Os empenhos da folha de pagamento dos servidores da educação contratados são os seguintes: Sub-Função: Ensino Fundamental, Ação de Governo: Manutenção do Ensino Fundamental - Fundeb 70%, “pagamento referente aos vencimentos de profissionais da educação básica 70 contratados”, fevereiro R\$ 97.394,50 e outras duas folhas com a mesma especificação no valor de R\$ 46.034,50 e R\$ 14.448,00 (ambos de fevereiro de 2023).

Já a Ação de Governo: Manutenção do Ensino Infantil - Creche - Fundeb 70% “complementação de vencimentos de profissionais da educação infantil Fundeb 70 contratados”, teve o montante de R\$ 76.237,00, relativa ao mês de fevereiro. Estes empenhos demonstram a realidade do município que contrata os trabalhadores em educação a partir de fevereiro e dados empíricos da realidade indicam o fim do ano letivo em novembro, numa demonstração clara da precarização do trabalho.

Ainda existem os empenhos para a folha de pagamento dos cargos comissionados, Sub-Função: Ensino Fundamental, Ação de Governo: Manutenção do Ensino Fundamental - Fundeb 70%, “pagamento referente aos vencimentos de profissionais da educação básica 70 comissionados” no valor de R\$ 30.580,00 em janeiro de 2023 e R\$ 38.150,67 no mês de fevereiro de 2023, além de outras duas

folhas com a mesma descrição no valor de R\$ 25.502,00 referente a janeiro de 2023 e R\$ 23.710,00, referente a fevereiro de 2023.

Com relação à tentativa de coletas de dados de 2023 através do SIOPE, o sistema indica que “o município Bananeiras/Paraíba não transmitiu por meio do Siope 2023 Anual os dados de receitas e investimentos em educação.”, também verificamos que os dados 6º bimestre de 2022 não constam no sistema, porém ao analisarmos os dados da conta bancária do FUNDEB em Bananeiras/PB, todos os recursos da complementação da União (VAAF, VAAT e VAAR) foram creditados em conta-corrente nos meses de janeiro e fevereiro de 2023, assim distribuídos: complementação VAAF R\$ 791.435,46; complementação VAAT R\$ 1.007.206,62 ; complementação VAAR R\$ 31.404,33.

CONCLUSÕES

Os dados coletados na pesquisa indicam uma situação de precarização do trabalho docente com relação aos docentes contratados, pois no mês de janeiro de 2023 os contratos ainda não foram firmados e dados empíricos da pesquisa indicam que em dezembro ocorre a mesma situação, ou seja, os contratos são rescindidos no final de novembro, forçando o encerramento das aulas prematuramente, e só são restabelecidos em fevereiro.

Outro dado relevante é atinente à complementação da União e as condicionalidades exigidas pela Lei 14.113/2020, especialmente no que concerne aos artigos 13 e 14, como, por exemplo, a exigência de constar na base de dados do SIOPE as informações contábeis do município como condição para recebimento do VAAT. Também chama a atenção o pagamento retroativo com recursos dos 70% do Novo FUNDEB ao Instituto Bananeirense de Previdência Municipal, valores referentes à 2022 pagos em janeiro de 2023, fato questionado especialmente por Davies (2022) em seus trabalhos sobre o FUNDEB.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.

DAVIES, N. O FUNDEF e os equívocos na legislação e documentação oficial. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.113-128, julho de 2001.

DAVIES, N. Entrevista. **Revista de Financiamento da Educação**, v. 12, n. 21, 2022.

PINTO, J. M. R. O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade. **Revista Em Aberto**, v.28, p.101-117, 2015.

PINTO, José Marcelino de Rezende; RIBEIRO, Josete Maria Cangussú; SONOBE, Aline Kazuko. Análise da evolução dos gastos por aluno em alguns estados brasileiros, suas respectivas capitais e sua relação com o Fundeb. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 2, p. 395-411, maio/ago. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

CAPÍTULO XI

POSSIBILIDADES FORMATIVAS E APRENDIZAGEM SOBRE PESQUISA: um olhar a partir da experiência do GEPPPE

Emanuely Cristina de Souza Nascimento

O presente texto tem como finalidades apresentar e refletir sobre as experiências vivenciadas no contexto do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis Educacional (GEPPPE), da Unidade Acadêmica de Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), subsidiada por estudos, debates e pesquisas na área da educação e particularmente nas políticas educacionais e de financiamento da educação. Bem como por interações realizadas por meio de experiências vivenciadas nos encontros coletivos.

Considerando que esta tem sido uma atividade relevante para a minha formação, tendo como base Lira; Andrade; Bôas (2022, p. 157) que afirmam que “[...] algumas aprendizagens são mais cruciais, em especial, quando o sujeito se debruça para refletir sobre as suas próprias experiências, visando extrair delas lições”. É que por meio de um processo de reflexão trago como resultados positivos proporcionados pelo grupo a partir de seus movimentos realizados, a possibilidade de amadurecimento profissional, a formação crítica e política, além de suas contribuições para o fortalecimento da formação do professor pesquisador, além da importância da coletividade para a formação.

O primeiro ponto necessário a abordagem aqui é o de que, uma formação inicial (graduação) não consegue abarcar de maneira aprofundada os diversos temas necessários a uma formação docente. No currículo, há sempre algumas áreas que se sobressaem em

detrimento de outras, mesmo assim, não é possível, dentro da graduação do Curso de Pedagogia da UFCG, esse aprofundamento em uma área de interesse, ou, em algo que se torne lacuna para algum discente durante este processo. Isso se deve ao fato de que, muitas vezes pela grande quantidade de conteúdos que as disciplinas propõem, duração de períodos cada vez menores e exigência de um produtivismo acadêmico em relação aos alunos e professores, as aulas e experiências na graduação se tornam algumas vezes mecânicas, aos moldes tradicionais, resumidas a entrega de trabalhos e cumprimento de leitura da carga teórica, muitas vezes sem a disposição do tempo necessário para a promoção de estudos e debates aprofundados. Tais atitudes não contribuem de fato para a construção de habilidades docentes, pois, a grande demanda de atividades e conteúdos que devem ser cumpridos, impedem de fato, uma formação qualitativa, que deve abarcar não somente conteúdos, mas, toda uma formação de sujeito docente, pois, [...] “no âmago, a educação é, na verdade, o meio de facilitar o desenvolvimento humano.” (Armstrong, 2008, p. 49) Nesse sentido, as práticas de educação tradicionais que acontecem algumas vezes no curso de graduação não contribuem para uma educação em seu sentido mais primordial, o de formar com humanidade para a humanidade, ficando em alguns momentos restrita a conteúdos específicos.

Desse modo, o grupo de pesquisa nos proporciona essa imersão em uma área específica que se deseje, no caso do GEPPPE, em políticas educacionais. Para além disso, tendo em vista o fato de que a graduação não supre todas as necessidades dos discentes, o coletivo se torna uma ferramenta extremamente importante como um espaço que proporciona diálogos, contribuindo para a autonomia do sujeito, da prática crítico reflexiva de ações e de pesquisa, possibilitando assim, não somente para a construção de um especialista, mas, para o desenvolvimento de uma docente autônoma, perspicaz e crítico reflexiva. Sobre isso, Libâneo (2001, p.8) afirma que [...] “Numa sociedade em que as relações se dão entre grupos sociais antagônicos, com diferentes interesses, em relações de exploração de uns sobre outros, a educação só pode ser

crítica, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações.” Dessa forma, o grupo que não possui uma obrigação produtivista nem de cumprimento de currículo com um tempo pré-estabelecido, se torna esse espaço de humanização e de transformação das relações defendida por Libâneo no que concerne a uma formação crítica que implica em discussões e pesquisas, que contribuem qualitativamente para a formação dos integrantes do grupo, e quando publicizado aquilo que é produzido chega sociedade, podendo dar uma contribuição maior daquilo que foi feito no coletivo ou teve contribuições dele à sociedade.

Neste sentido, defendo que, há uma formação educativa, política e social de qualidade dentro do grupo, elencando como elemento basilar para que isso venha acontecendo, a categoria tempo, pois, as habilidades necessárias aos professores, professoras e estudantes em formação não são puramente de cunho teórico ou didático, mas, estão ligadas ao desenvolvimento da autonomia, do olhar de pesquisa e crítico necessário no cotidiano escolar e acadêmico, para que haja maior contribuição docente ou discente nos cenários e posições onde se encontram seus integrantes. Ou seja, é possível afirmar que o processo formativo que busca um aprofundamento, não pode ser um processo aligeirado, deve ser um processo comparado ao de produção de um artesanato, no qual se faz necessário pensar, realizar, parar e retomar diversas vezes a obra para que ela chegue a um resultado desejado. É claro que quando tratamos de formação docente, o sujeito nunca estará pronto e acabado, tendo em vista as questões de cunho político, social, econômico e de outras esferas que emergem todos os dias na sociedade, implicando no contexto educacional, mas, é necessário que se atinja pontos que o torne apto a realizar suas atividades, no qual estejam inseridos níveis satisfatórios de autonomia, criticidade, de saberes necessário a cada área e de saber fazer pesquisa.

Tratando do grupo GEPPPE, onde a categoria tempo é respeitada, é que percebo resultados positivos, e por isso a afirmativa, de que a mesma é de extrema relevância no processo formativo. Todas as reuniões do coletivo possuem pautas, mas,

estas não são seguidas de modo linear e aprazado. À medida que são necessárias discussões mais alongadas sobre um determinado texto ou pesquisa que está sendo estudada coletivamente, por exemplo, não se implica a necessidade de cumprir estritamente a pauta elaborada. Entende-se nesse sentido, que as discussões reflexivas e críticas são importantes para o processo de estudos e pesquisas, sendo mais relevantes em determinados momentos que o mero cumprimento mecânico e aligeirado de um roteiro.

O meu ingresso no grupo GEPPPE se deu a partir de um interesse pessoal pela área de política educacional que foi surgindo ao longo do estudo das disciplinas desta área dentro do curso de Pedagogia e de uma pesquisa realizada para estágio obrigatório em gestão educacional. A partir dessas experiências, surgiu em meu âmago a necessidade de aprofundamento na área para que pudesse realizar também pesquisas nesta temática. Desse modo, o grupo se mostrou como uma oportunidade para que isso de fato se concretizasse.

Para entrar no coletivo, foi preciso responder um questionário e passar por uma entrevista com o professor coordenador do grupo, tendo em vista os meus objetivos de participação e o que ansiava que o grupo pudesse oferecer. Esse processo inicial é importante tendo em vista que colabora para a manutenção da seriedade dos estudos e pesquisas realizadas no grupo, permitindo a permanência apenas de pessoas realmente interessadas em aprender e também contribuir com o que é produzido. As reuniões do GEPPPE acontecem metodologicamente de maneira muito parecidas. Antes do encontro já sabemos o que será abordado, a partir do que é colocado em pauta pelo coordenador e demais participantes caso seja necessário. Os textos, sejam estes artigos para estudos, livros ou trabalhos dos colegas dos grupos são lidos previamente para que haja discussões, sempre utilizando muito do diálogo, respeitando os tempos de discussões necessários, como já citado.

Nesse espaço de discussões e reflexões é que consegui perceber relações de pesquisas de outros membros com a temática que tenho interesse. A partir de encontros onde discutimos o Plano

Nacional de Educação vigente e o modo em que os outros participantes apresentaram seus trabalhos, trazendo textos que estavam em andamento para que o coletivo lesse e comentasse, foi que encontrei aspectos relacionados ao assunto que eu gostaria de pesquisar. Mesmo tendo uma temática e uma problemática embrionária surgida em campo de estágio ainda não havia clareza acerca dos materiais que eu poderia utilizar e fontes que deveria seguir, nesse sentido, o coletivo do grupo contribui para um delineamento mais claro do meu tema de pesquisa. Dessa forma, é possível afirmar que o grupo é de fato este espaço que proporciona a formação do professor pesquisador. Pois, foi nele que conheci diversas fontes de pesquisa, tive acesso e formação sobre como manusear as plataformas de dados do governo a fim de obter indicadores, a interpretar alguns desses dados e problematizá-los. Além disso, ampliou o meu olhar acerca de como temos margem para explorar um assunto de pesquisa dentro de uma mesma área utilizando diversos indicadores o que aumenta a qualidade da pesquisa e conseqüentemente dos resultados para compreender melhor as relações existentes acerca da problemática investigada.

O ato de pesquisar é o que produz a ciência, ou seja, é pela pesquisa que a ciência avança e com isso obtemos novas informações acerca de diversos assuntos e novas invenções (Bagno, 1998). O professor que pesquisa é um agente de mudança e de desenvolvimento. Se não fosse através das pesquisas, não teríamos métodos e metodologias de aprendizagens com base em resultados científicos ou pesquisas de cunho políticos e econômicos que tratam das necessidades de financiamentos para a merenda escolar, por exemplo. Nesse sentido, o professor pesquisador é uma figura importante para o avanço de diversos setores como os sociais, políticos, econômicos e de inovação tecnológica. É a partir das pesquisas e da luta pela efetivação do que foi mostrado como resultado que a sociedade avança.

Mais uma vez, cabe aqui citar o que acontece na graduação. Por mais que tenhamos três disciplinas de metodologias de pesquisa no currículo e duas disciplinas nas quais aplicamos essas

pesquisas, essas não são suficientes na maioria dos casos, pelo menos na minha realidade, isso ficou comprovado, para que realmente nos tornemos pesquisadores. Tendo em vista que a pesquisa deve ser bem elaborada e realizada, essas disciplinas dão apenas uma base inicial sobre a temática, isso não quer dizer que elas não sejam importantes, pois é a partir delas que adquirimos o conhecimento inicial, mas, fazer pesquisa não é uma tarefa fácil, sem conhecimento aprofundado isso se torna ainda mais difícil, por isso a dificuldade ainda maior que tinha em realizar pesquisas antes do ingresso no GEPPPE. “Ensinar a aprender, então, é não apenas mostrar os caminhos, mas também orientar o aluno para que desenvolva um olhar crítico que lhe permita desviar-se das “bombas” e reconhecer, em meio ao labirinto, as trilhas que conduzem às verdadeiras fontes de informação e conhecimento.” (Bagno, 1998, p. 15). É exatamente isso que o grupo proporciona, nele a base propiciada pela graduação se consolida, nós aprendemos juntos a fazer pesquisa, nos aprofundando em como fazer, onde encontrar as melhores fontes e como usar as metodologias adequadas para cada estudo.

Um exemplo desta questão na minha experiência, foi dentro do grupo conhecer a pesquisa quanti-qualitativa, que até então não tinha sido apresentada para mim dentro da graduação. Pude perceber como essa metodologia traz completude aos trabalhos qualitativos, que até então era a natureza de todos os estudos que tinha desenvolvido. Nesse sentido, afirmo que o grupo é um espaço que colabora com o processo formativo da graduação de maneira muito efetiva, ajudando a cobrir lacunas que surgem ou que ficam no processo de formação inicial, afinal, mesmo tratando de um curso de Pedagogia que possui nota máxima no Exame Nacional de desempenho dos estudantes (ENADE), sabemos que não existe uma questão de completude em nenhuma formação devido às dimensões políticas do currículo e outras já citadas anteriormente.

Somado a todas essas questões, um fato que une muito o grupo e que permeia as relações positivas de formação e diálogos coletivos está relacionado à afetividade e a cultura de igualdade

cultivada no coletivo. Os participantes do grupo pertencem a hierarquias sociais distintas dentro da academia. O grupo é formado por graduandos, graduados, mestrandos, mestres e doutores. No geral, em outros âmbitos da Universidade esses grupos não se homogeneizam, mas, no GEPPPE essa dinâmica se difere. Ambos os participantes se encontram em lugar de aprendizes, mesmo aqueles que possuem maior carga formativa tratam os graduandos, como no meu caso, a par de igualdade. Ouvindo sugestões, dialogando e também dando esta contrapartida formativa. Assim como afirma Jovchelovitch (2008, p. 213) que “é na nossa relação com outros entes significativos que encontramos, tanto os recursos ontológicos como sociais para sermos o que somos.”, que o grupo GEPPPE vem contribuindo fortemente neste sentido de proporcionar relações significativas de aprendizagem que paulatinamente vêm modificando e lapidando a formação dos integrantes como pesquisadoras (es), professoras (es) e discentes.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, Thomas. **As melhores escolas:** a prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano. Artmed, Porto Alegre, 2008.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola:** o que é e como se faz. São Paulo, Edições Loyola, 1998.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber:** representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos:** inquietações e buscas. Curitiba. Educar, n.17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

LIRA, A. A; D. ANDRADE, M, A de; BÔAS, L, V. Aprendizagens da Diversidade: algumas lições para pensar a pesquisa

educacional. *In* **Práticas de linguagem, letramentos e diversidade.**
Campina Grande, EDUFPG, 2022.

CAPÍTULO XII

CAMINHOS E POSSIBILIDADES DIDÁTICAS PARA ESCOLAS DO CAMPO PARAIBANAS

Danielly dos Santos Ramos
Rebeca Dantas Alves
Stheffany Lima Vieira
Simone Vieira Batista

INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade. É através do ensino nas escolas que as pessoas são formadas, e não somente no quesito intelectual; a escola é um caminho em que o indivíduo percorre e que, por ele, pode ver o desenvolvimento de suas habilidades sociais e intelectuais. Por esses motivos, a educação não pode e nem deve ser negada a nenhuma pessoa, como garante a Constituição Federal de 1988. No entanto, por muitos anos, as pessoas que habitam na zona rural receberam uma educação que não valorizava sua cultura. A compreensão predominante, construída socialmente no imaginário social, era de que o campo era um lugar atrasado, sem progresso, sem cultura, somente de trabalho árduo. Contudo, com o surgimento da educação do campo como modalidade de ensino, todos esses aspectos que categorizam o campo como um espaço inferior foram questionados e passaram a ser analisados como estereótipos que precisam ser superados.

A educação no e do campo busca valorizar a cultura dos camponeses e o campo enquanto local de desenvolvimento e produtor de saberes, através da luta pela posse da terra e do direito

à escola de qualidade. Pautada nos princípios da Pedagogia da Alternância, a educação para os povos do campo é uma proposta que pretende uma formação integral da pessoa, que vai além de uma educação tradicional e supera a “ideia” em que o camponês precisa deixar seu espaço para continuar seus estudos. Essa modalidade de ensino conta hoje com amparo legal, exemplificado pelo artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que estabelece o direito da população rural a um sistema de ensino adequado às suas peculiaridades regionais e de vida.

É com a concepção de educação no e do campo (Arroyo; Caldart; Molina, 2011), compreendendo o campo não apenas como um espaço geográfico, mas como um espaço de possibilidades positivas, que o projeto de extensão "Caminhos e Possibilidades Didáticas em Escolas do Campo Paraibanas" contribuiu oferecendo subsídios teóricos-metodológicos sobre Educação no e do Campo e fomentar a construção de projetos de organização didática junto com os docentes da educação básica de escolas do campo do Município de Barra de Santana na Paraíba e discente do curso de licenciatura da Universidade Federal de Campina Grande.

METODOLOGIA

O projeto de extensão "Caminhos e Possibilidades Didáticas para Escolas do Campo Paraibanas" é um projeto vinculado a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) coordenado pela professora Simone Vieira Batista, tendo como professores colaboradores José Luiz Ferreira, Patrícia Sara Lopes Melo, Denise Xavier Torres, Alexandre Leite dos Santos Silva.

As atividades do projeto foram organizadas em três módulos; cada módulo foi desenvolvido num período de aproximadamente dois meses, composto por quatro encontros, o módulo 1 aconteceu entre junho e julho, o Módulo 2 entre agosto e setembro e o Módulo 3 entre outubro e novembro do ano de 2023. Os encontros aconteceram quinzenalmente, realizados no período noturno, no horário de 18:30 às 22:00.

No primeiro módulo: Ideário da Educação no e do Campo; foram apresentados os pressupostos filosóficos e pedagógicos da educação no e do campo mediante estudo/debate de textos teóricos e literários, vídeos, músicas e narrativas fotográficas sobre a temática:

Figura 1 - Encontro *online* do primeiro módulo.



O segundo: Legislação da Educação no e do Campo que foram trabalhadas as Políticas Públicas para Educação no e do Campo através da análise e discussão dos documentos legais; por fim, o terceiro módulo: Caminhos e possibilidades didáticas para Escolas no e do Campo foram desenvolvidas atividades teórico-práticas acerca da organização didática (Veiga, 2011) para escolas do campo, este módulo foi dividido em dois momentos, um para estudos/reflexões teóricas sobre a didática e seus elementos constituintes (Zabala, 2019), e o outro foi composto por uma oficina presencial que ocorreu no sábado, no horário de 8:30 às 12:00 no Município de Barra de Santana, PB.

Durante esses encontros, os participantes tiveram a oportunidade, através da problematização (Freire, 2015), de adquirir conhecimentos sobre os pressupostos teóricos da Educação do Campo, bem como, de compartilhar suas experiências/dificuldades enquanto educadores atuantes em escolas rurais. No decorrer do curso uma das principais

dificuldades foi atribuída a ausência de formação específica, tanto inicial quanto continuada dos professores que atuam nas escolas deste município, além das dificuldades (estrutura, recursos didáticos, etc.) enfrentadas na implantação dessa proposta educacional.

Ao longo dos momentos de estudos e debates, foram apresentadas e discutidas propostas coletivas com o objetivo de superar esses desafios e implementar práticas educacionais fundamentadas no ideário da Educação no e do Campo. Essas propostas visam não apenas suprir a carência de recursos financeiros e didáticos, mas também de oferecer momentos formativos para os professores que atuam nas escolas rurais, garantindo assim uma educação de qualidade para os estudantes do campo. Conclui-se que esses momentos formativos para os cursistas e inicial para os estudantes da graduação foram de grande importância para identificar os desafios enfrentados pelos professores das escolas do campo e para conhecer, estudar e refletir sobre o Ideário da Educação no e do Campo. Essa reflexão é fundamental para a consolidação da Educação do Campo e para garantir uma educação mais inclusiva e significativa para as comunidades rurais.

A oficina presencial "Campo em Jogo: desbravando o conhecimento com diversão" foi realizada como parte do terceiro módulo do projeto "Caminhos e Possibilidades Didáticas para Escolas do Campo Paraibanas", na cidade de Barra de Santana–PB. Esta oficina teve como objetivo explorar formas criativas e lúdicas de abordar conteúdos relacionados à educação do campo (Anastasiou; Alves, 2010), especialmente por meio do uso de jogos (gamificação) A oficina foi estruturada em quatro momentos distintos, cada um com sua própria dinâmica e objetivos específicos:

1. Mística: A mística foi o ponto de partida da oficina, proporcionando um momento de conexão e preparação das participantes para as atividades que se seguiram. Elementos

simbólicos foram utilizados para criar uma atmosfera de reflexão e engajamento.

2. Estudo e debate sobre jogos (gamificação): Neste momento, os participantes tiveram a oportunidade de conhecer e discutir sobre a gamificação e sua utilização no contexto das escolas do campo. Foram abordados aspectos teóricos e práticos relacionados à incorporação dos jogos e suas estratégias no processo de ensino-aprendizagem.

3. Jogo com conteúdo dos módulos anteriores: Os participantes foram convidados a vivenciar na prática um jogo para explorar conteúdos previamente estudados nos módulos anteriores do projeto. Essa atividade permitiu uma aplicação imediata dos conceitos discutidos e uma oportunidade de experimentação.

4. Elaboração de jogos sobre a cultura das comunidades do campo: Por fim, os participantes foram desafiados a trabalhar em grupos para criar jogos que refletissem a cultura e as realidades das comunidades rurais onde as escolas estão situadas. Essa etapa estimulou a criatividade e a colaboração, além de promover uma reflexão sobre a importância da contextualização na prática pedagógica.

Ao final da oficina, foi possível observar o engajamento e entusiasmo das participantes, bem como uma maior compreensão sobre o potencial da gamificação como ferramenta educacional no contexto da educação do campo. Os resultados obtidos ressaltaram a importância de práticas pedagógicas contextualizadas e centradas nos estudantes como sujeitos do campo, reforçando a relevância do projeto como um todo na promoção de uma educação mais inclusiva e significativa para as comunidades rurais.

Figura 2 – oficina presencial.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da experiência obtida nos meses de duração do projeto, alguns resultados e temas para discussão foram percebidos tanto na ocorrência das reuniões remotas com os cursistas, as quais eram marcadas por diversos relatos de professores já atuantes em sala de aula, como também, durante a própria oficina presencial, como já mencionado.

Primeiramente, como resultado inicial, o projeto de extensão pôde promover momentos formativos para os professores da cidade de Barra de Santana, apresentando possibilidades de práticas pedagógicas contextualizadas sobre a Educação no e do Campo, o que impacta positivamente no processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente fortalece a valorização da identidade cultural das comunidades do campo, pois, ao valorizar sua cultura, saberes, ofícios dos povos do campo, conhecer as realidades locais, especialmente do campo, os estudantes e professores se sentiram mais conectados e respeitados em relação

às suas origens. Isso promove um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

Outro resultado importante é o possível aumento do engajamento dos estudantes. A utilização da gamificação, conforme foi estudado e demonstrado na oficina presencial para os cursistas, pode tornar o ambiente escolar mais dinâmico e interessante, incentivando a participação ativa dos alunos e promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Além disso, o projeto estimulou o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, adaptadas às especificidades das escolas do campo. Isso não apenas enriquece o repertório dos professores, mas também contribui para a construção de uma educação mais inclusiva e alinhada com as necessidades e realidades camponesas.

Uma das questões que foram analisadas durante o projeto foi que, apesar da afirmação de que formações docentes sobre a educação do campo são extremamente cabíveis e necessárias, cabe destacar que apesar do projeto contar inicialmente com a inscrição de 42 pessoas, durante as reuniões havia uma média de presença de um público de apenas 12 a 16 pessoas.

Segundo os cursistas, muitas questões influenciavam o não aparecimento nas reuniões, como o horário das reuniões, o dia, o calendário do município, etc. A falta de formação específica para atuar em escolas do campo, segundo os cursistas, é uma questão crucial a ser pensada, pois os contextos do campo apresentam particularidades que demandam abordagens pedagógicas diferenciadas. Foram apontados, a necessidade de mais formações como esta serem promovidas pela Secretaria de Educação do município, que poderia possibilitar condições de participação aos professores.

Por fim, o fortalecimento da parceria entre a universidade e a comunidade é outro resultado importante. A realização de oficinas presenciais e a troca de experiências entre professores da universidade e da educação básica fortalece os laços entre essas instituições, promovendo o compartilhamento de conhecimentos e

recursos, e potencializando o impacto positivo do projeto nas comunidades rurais atendidas.

Esses resultados, em conjunto, tiveram o potencial de promover um avanço significativo sobre a formação acadêmica das voluntárias e bolsistas, ampliando o conhecimento sobre a educação *no e do campo*.

CONCLUSÕES

Diante dos aspectos mencionados, pode-se perceber que o projeto de extensão: Caminhos e Possibilidades Didáticas para Escolas do Campo Paraibanas teve seus impactos para além do ambiente acadêmico, visando desde o início realizar uma contribuição que passa dos muros da sala de aula e alcança realidades distintas, neste caso, as comunidades do campo de Barra de Santana, entendendo que toda a pesquisa, toda a prática e todo ensino precisa ser contextualizado para que o conhecimento não se torne vazio em si mesmo.

Cabe ressaltar que o projeto contribui significativamente ao promover reflexões sobre a Educação no e do Campo, abrangendo aspectos teóricos, práticos e legais sobre a temática, apontando caminhos possíveis de serem trilhados nas escolas do campo de Barra de Santana.

Por fim, o projeto pôde dar visibilidade a uma questão importante para o ambiente acadêmico, porque a educação do campo não se configura apenas como uma modalidade de ensino, mas tem suas raízes em uma luta histórica e social, a qual empreende o indivíduo como um ser de vivências, carregado pelo direito de ser formado, reformado e ver seu contexto ser desenvolvido através dos efeitos da educação. Este projeto é mais uma expressão que se junta a outras que almejam melhorias para educação brasileira, entendendo que a Educação no e do Campo faz parte da história de lutas e direito à terra, à educação dos camponeses que, por muito tempo, estiveram silenciados.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das G. Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (orgs.). **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 9 ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2010.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. 2^a. ed. Campinas: Papirus, 2011.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO XIII

O SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UMA PROFESSORA

Vitória Michelle Daris dos Santos Rodrigues
Nicielma Cristina Farias da Silva Vituriano
Joedson Brito dos Santos

INTRODUÇÃO

A docência para crianças menores de sete anos na Educação Infantil (EI) ganhou centralidade com a institucionalização da EI no final dos anos 1990 e sua obrigatoriedade nos sistemas municipais de ensino, especialmente após o reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica. Desse modo, a EI, destinada a crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas (espaços não domésticos, públicos ou privados, em período diurno, conforme LDB/96 e DCNEI/2009), teve sua afirmação como direito, política educacional e social em tempos recentes.

Nesse contexto, intensificaram-se as discussões e iniciativas para fortalecer a EI, buscando definir currículos, referências pedagógicas e o perfil dos profissionais para essa faixa etária, distintos daqueles que atuam em outras etapas da educação. As mudanças na EI trouxeram desafios e oportunidades para elevar os índices de atendimento e consolidar essa etapa. A integração de creches e pré-escolas aos sistemas educacionais e a exigência de projetos pedagógicos integrais demandam profissionais qualificados, com boas condições de trabalho e vínculo com o sistema. A LDB previa que, até 2007, os profissionais da EI tivessem formação específica (superior, médio ou normal). Contudo, a

formação de professores para a EI enfrenta a tensão entre a valorização do professor como intelectual, com sólida base teórica, e uma visão técnico-profissionalizante, além da falta de detalhamento sobre as especificidades da profissão nos documentos oficiais.

Esse debate mobilizou pesquisadores, associações, movimentos e professores da EI a refletir sobre a docência para crianças pequenas. Fernandes e Ramos (2022) enfatizam a necessidade de romper com concepções assistencialistas ou engessadas que reduzem a docência ao cuidado ou à preparação para o Ensino Fundamental. Apesar dos avanços na legislação, pesquisa e literatura da EI nos últimos 30 anos, ainda persistem lacunas e a necessidade de aprofundar o estudo epistemológico e ontológico do ser docente nessa etapa.

Este capítulo visa, portanto, compreender a docência na EI a partir da narrativa de vivências de uma professora de uma creche pública em Campina Grande (PB). Busca-se identificar aspectos relevantes do ser docente na EI que permitam refletir sobre as especificidades e a importância do trabalho nessa etapa.

O estudo está vinculado ao projeto de extensão "Promoção de Aprendizagem Formativa sobre Currículo e Planejamento da Educação Infantil por meio de Vivências do Cotidiano de Professoras" (Edital PROEX/2024/UFCEG) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Prática Educativa (GEPPPE/UAEd). Foram utilizadas ferramentas narrativas (fala e escrita de si) para acessar as experiências e reflexões da docente, buscando evidenciar os desafios, os saberes mobilizados e a dimensão subjetiva do trabalho com crianças pequenas.

Parte-se do entendimento da formação como um processo histórico, socialmente construído e culturalmente influenciado. A formação não se restringe ao ambiente universitário ou à quantidade de cursos realizados (Nóvoa, 1996), mas se concretiza nas interações e relações mediadas pela linguagem, e na forma como cada sujeito internaliza essas experiências. A Teoria

Histórico-Cultural de Vigotski (2018) fundamenta essa perspectiva teórica e epistemológica.

Nesse sentido, a análise da narrativa de uma professora de EI de uma creche municipal busca compreender como as profissionais percebem suas vivências como elementos contínuos de sua formação e da construção de sua identidade docente (Prezotto, Ferreira, Aragão, 2015). O ato de narrar possibilita a compreensão de que o cotidiano e as relações sociais contribuem para o entendimento do espaço escolar além do currículo formal. A formação e o trabalho docente são processos históricos que ganham significado no contexto da atuação e nas vivências cotidianas nas instituições educativas (Nóvoa, 1995; Brito, 2023), o que demanda a apropriação da cultura mediada pela linguagem (Vigotski, 2018), revelando a comunicação como espaço de existência e reconhecimento mútuo.

Entre os objetivos específicos, destaca-se a contribuição para a formação continuada de professores a partir da análise e reflexão sobre aspectos da vivência e fragmentos do cotidiano do trabalho docente na creche. Isso inclui a construção e o desenvolvimento do currículo e do planejamento na EI, bem como a produção de práticas educativas alinhadas às DCNEI e à BNCC, por meio da reflexão conjunta sobre situações vivenciadas com as crianças. Busca-se, assim, promover o aprendizado sobre o trabalho na creche (com ênfase em currículo e planejamento) a partir da observação, registro, análise e reflexão sobre fragmentos das experiências cotidianas das crianças.

METODOLOGIA

Este estudo qualitativo baseia-se em pesquisa de campo, utilizando a narrativa autobiográfica como método e gênero textual de análise. Os instrumentos utilizados incluíram dinâmicas grupais, registros fotográficos e análise de imagens do cotidiano da creche. As narrativas foram obtidas por meio de vídeos, textos escritos e participação da professora em reuniões presenciais e

virtuais, durante quatro meses, no âmbito do projeto de extensão "Promoção de Aprendizagem Formativa sobre Currículo e Planejamento da Educação Infantil por meio de Vivências do Cotidiano de Professoras", vinculado ao Programa PROBEX da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Prática Educativa (GEPPPE/UAEEd).

As narrativas docentes foram utilizadas como ferramenta de formação, permitindo a revisão das experiências vividas e sua ressignificação. A compreensão do ser docente na EI é ampliada pelo reconhecimento das condições sociais e coletivas da prática educativa, considerando a história e as experiências individuais dos professores. A proposta metodológica inclui a autoconfrontação cruzada, registrando e analisando as práticas pedagógicas para promover reflexões e aperfeiçoamento da formação continuada dos professores. Para este capítulo, selecionamos três excertos/momentos ou episódios de narrativas de uma docente participando do projeto, que nos permitisse de formar mesmo que breve compreender a docência na EI. Ela foi escolhida por ser a professora que mais participava das atividades. Como dito, essas narrativas foram construídas ao longo de quatro meses de acompanhamento no âmbito do projeto de extensão.

O trabalho está ancorado no campo teórico e epistemológico da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, o que proporcionou a análise e o entendimento sobre o ser docente na Educação Infantil. A dimensão estética da docência é considerada essencial no processo formativo, articulando cultura, coletividade e individualidade. A percepção sensorial e as experiências estéticas são fundamentais para a ressignificação da prática docente e para a ampliação do conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo (Ferreira, 2014). Dessa forma, o presente estudo busca contribuir para a compreensão do ser docente na EI, destacando a importância da reflexão sobre as práticas pedagógicas e a formação continuada dos professores dessa etapa da educação.

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UMA DOCENTE: O que minhas vivências me dizem sobre ser professora na EI

Neste estudo, analisamos excertos narrativos que emergem da experiência docente em três momentos distintos durante o projeto de extensão “Promoção de Aprendizagem Formativa sobre Currículo e Planejamento da Educação Infantil por meio de Vivências do Cotidiano de Professoras”. O projeto teve como foco a formação continuada de professoras, professores e coordenadoras ou supervisoras de uma creche pública na cidade de Campina Grande/PB, promovendo a reflexão coletiva sobre fragmentos de situações vivenciadas no trabalho com crianças.

As narrativas docentes foram analisadas à luz da Teoria Histórico-Cultural, compreendendo que o desenvolvimento profissional se dá por meio da interação social, da mediação simbólica e da apropriação dos significados culturais no exercício da docência. Assim, cada episódio narrado revela aspectos da constituição identitária da professora na Educação Infantil e seu percurso de formação, em um movimento contínuo de ressignificação e aprendizado.

O primeiro excerto destaca os desafios enfrentados pela docente ao planejar e desenvolver práticas pedagógicas que articulem cuidado e educação, respeitando as singularidades das crianças. A reflexão da professora sobre esse processo evidencia o papel central da mediação pedagógica e do diálogo como elementos fundamentais na construção do conhecimento infantil.

Na narrativa (auto)biográfica, a escrita aconteceu durante a própria pesquisa, ou seja, no processo e nela foram narrados os processos do vivido. Narra-se na primeira pessoa do singular, a partir das próprias memórias, da escolha de fatos e situações. “Não se trata de uma escrita neutra, ela acontece no diálogo com valores e teorias e está permeada do social. Assim, ao mesmo tempo em que a narradora diz de si, narra e traduz muito mais de uma

coletividade presente nela, pois carrega marcas da cultura e da sociedade. (Brito, 2021, p. 84).

Narrativa do momento ou episódio 1: *Ser professora no Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil existe diferença*

No início da carreira, atuei tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Nas duas experiências me senti feliz por ser docente, mas na Educação Infantil sinto que a realização é diferente, a conversa flui com mais naturalidade, os pequenos se envolvem nas vivências com mais curiosidade e com o olhar investigador assim, esses momentos farão parte tanto na trajetória educacional de cada um, quanto na formação individual de cada uma das crianças (...). (Professora, 2024).

No segundo excerto, observamos a maneira como a professora lida com a organização dos espaços e materiais pedagógicos, buscando criar um ambiente estimulante e significativo para as crianças. A narrativa revela a importância da intencionalidade docente e do planejamento no fomento da aprendizagem e no fortalecimento das interações entre crianças e adultos.

Narrar possibilita a produção de conhecimentos e também a transformação da própria narradora, pois é um processo artesanal e dialético que, ao mesmo tempo em que o sujeito comunica o vivido, é tocado pelo que é narrado, possibilitando um processo de aprendizagem e de alterações recíprocas. O sujeito está impregnado no narrado. Cada narrativa é única, pois, ao narrar pela segunda vez, o narrador não é mais o mesmo, e nem o narrado será feito da mesma forma (Benjamin, 1994).

Narrativa do momento ou episódio 2: Vamos ver o sapo professora?

Em uma das atividades que realizamos no jardim da Creche, as crianças acharam um sapo, no momento, eu estava tirando fotos e gravando vídeos para adicionar nos relatórios solicitados pela prefeitura. No momento que as crianças avistaram o sapo, elas correram e começaram a apontar para o animal e a dizer “Olha o sapo, tia!”, eu senti medo, não gosto muito de sapos e fiquei nervosa, pois estava gravando e o vídeo não ficou legal porque me distanciei. O que achei interessante, além da minha reação, foi a curiosidade das crianças em perceber aquele bichinho para além do medo que naturalmente sentimos, elas apontaram para o sapo, começaram a contar histórias sobre ele, tudo com muito entusiasmo e verdadeira curiosidade, enquanto eu estava com medo (risos).”.
(Professora, 2024)

A narrativa da docente revela os desafios intrínsecos ao planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas que buscam articular o cuidado e a educação de forma indissociável, respeitando as singularidades e os ritmos de aprendizagem de cada criança. A professora evidencia a centralidade da mediação pedagógica em suas interações com os pequenos, atuando como colaboradora do processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento infantil através do diálogo e da escuta atenta. A narrativa também explicita a busca constante por estratégias que respondam às necessidades individuais e coletivas das crianças, considerando suas experiências e saberes prévios.

Narrativa do momento ou episódio 3: O que meus registros fotográficos me dizem sobre ser professora na EI

O terceiro excerto ressalta um momento de resignificação da prática docente a partir da observação e da escuta ativa das crianças. A professora descreve um episódio em que, ao acompanhar o brincar espontâneo das crianças, percebe novas possibilidades de mediação pedagógica e ampliação das experiências formativas no contexto da creche.

Diante da vivência “A procura da casa de Dona Formiga”, percebo como a escolha em ser docente foi assertiva. Porque quando revejo os registros sinto o quanto as crianças são investigadoras, ousadas, exploradoras e vão construindo suas hipóteses sobre o mundo que as cercam. Me sinto realizada mediando vivências que geram descobertas e ampliam a aprendizagem e desenvolvimento das perguntas. Ser docente não é uma tarefa fácil, contudo ver uma mediação que surge a partir da curiosidade delas me deixa encantada e feliz. A observação das crianças me ajuda a entender o universo infantil e assim eu me deixo com mais assertividade o significado para os pequenos.” (Professora, 2024)

Os resultados apontam primeiramente para uma especificidade na docência com crianças pequenas, segundo para dimensão da surpresa e encantamento próprios do cotidiano com as crianças na creche e que o currículo tradicional não dá conta e terceiro há o papel importante da professora de EI enquanto mediadora e colaboradora dos processos de desenvolvimento, aprendizagem e emancipação da criança como sujeito de direito.

A análise desses fragmentos narrativos nos permite compreender que a docência na Educação Infantil é um processo dinâmico e em constante reconstrução, sustentado pelas interações sociais, pelas experiências vividas e pela reflexão crítica sobre a prática. Nesse sentido, reafirmamos a importância da narrativa autobiográfica como estratégia de formação e pesquisa, pois possibilita às docentes revisitarem suas trajetórias, ressignificarem suas experiências e ampliarem sua compreensão sobre o ser e estar na docência da Educação Infantil.

A especificidade da docência com crianças pequenas emerge na narrativa através do reconhecimento da dimensão da surpresa e do encantamento que permeiam o cotidiano da creche . A professora compartilha momentos em que as ações e falas das crianças desafiam o planejamento prévio e demandam uma escuta sensível e uma postura flexível. A narrativa também ilustra o papel fundamental da professora da Educação Infantil como mediadora e colaboradora dos processos de desenvolvimento, aprendizagem e emancipação da criança como sujeito de direito, reconhecendo

suas potencialidades e garantindo o acesso a experiências significativas e diversificadas.

A utilização da narrativa autobiográfica demonstra ser uma estratégia potente para revisitar a trajetória profissional, ressignificar experiências e ampliar a compreensão sobre o "ser e estar" na docência da Educação Infantil. Ao narrar suas vivências, a professora se torna agente de sua própria formação, analisando suas escolhas, identificando desafios e construindo novos conhecimentos sobre o seu trabalho. A reflexão individual, potencializada pela partilha e pelo diálogo no âmbito do projeto de extensão, contribui para o desenvolvimento de uma prática mais consciente e intencional.

Aprendizagens

A escrita narrativa de experiências cotidianas na creche se revela uma ferramenta poderosa para a autoformação e o desenvolvimento profissional da professora de educação infantil. Ao rememorar e narrar suas vivências, a professora pode refletir sobre suas práticas, identificar desafios e reconhecer suas potencialidades. A narrativa possibilita revisitar as ações, analisar as reações e identificar os aprendizados de cada situação.

A escrita auxilia na organização das ideias e na estruturação do pensamento, contribuindo para uma prática docente mais consciente e planejada. Narrar as experiências possibilita questionar as próprias práticas e crenças, abrindo espaço para novas perspectivas e a desconstrução de modelos preestabelecidos.

A narrativa também pode e deve ser tomada como espaço de diálogo e construção coletiva de conhecimento: A escrita da prática docente abre portas para o diálogo entre professoras, promovendo a troca de experiências e a construção coletiva de conhecimento. Compartilhar as vivências do cotidiano da creche permite que as professoras se identifiquem com as histórias umas das outras, validando seus sentimentos e desafios. As professoras se empoderam e se tornam protagonistas de suas próprias narrativas.

A narrativa como valorização da educação infantil e do trabalho docente: Falar sobre o cotidiano da creche é potente, e a escrita narrativa contribui para a valorização da educação infantil e do trabalho das professoras de creche. Ao compartilhar suas histórias, as professoras trazem visibilidade para a realidade da creche, suas complexidades e belezas. Ao narrar suas vivências, elas constroem conhecimento, fortalecem sua prática docente e contribuem para a valorização da educação infantil.

A formação docente é entendida como um processo contínuo e intrinsecamente ligado ao contexto social e cultural em que o professor atua. Não se limita à formação inicial, mas se desenvolve ao longo da vida profissional. O professor é corresponsável por sua própria formação, contribuindo com suas experiências e saberes. A formação não é mera acumulação, mas reflexividade crítica. A reflexão sobre o vivido no cotidiano possibilita a articulação com a teoria e a busca por fundamentações. As relações no cotidiano escolar (alunos, colegas, comunidade) marcam a formação docente. A troca de experiências entre pares no cotidiano é formativa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A escrita narrativa da professora de creche se revela como uma ferramenta poderosa para a autoformação e o desenvolvimento profissional. Ao rememorar e narrar suas experiências cotidianas, a professora pode refletir sobre suas práticas, identificar seus desafios e, principalmente, reconhecer suas potencialidades. O ato de escrever permitiu a professora rever suas ações, analisar suas reações e identificar os aprendizados que emergiram de cada situação. A escrita auxilia na organização das ideias e na estruturação do pensamento, o que contribui para uma prática docente mais consciente e planejada. Narrar as experiências possibilita questionar as próprias práticas e crenças, abrindo espaço para novas perspectivas e a desconstrução de modelos preestabelecidos.

A escrita da prática docente abre portas para o diálogo entre professoras, promovendo a troca de experiências e a construção coletiva de conhecimento. Compartilhar as vivências do cotidiano da creche permite que as professoras se identifiquem com as histórias umas das outras, validando seus sentimentos e desafios. Além disso, as professoras se empoderam e se tornam protagonistas de suas próprias narrativas. Pois, falar sobre o cotidiano da creche é potente e a escrita narrativa contribui para a valorização da educação infantil e do trabalho das professoras de creche.

Ao compartilhar suas histórias, as professoras trazem visibilidade para a realidade da creche, suas complexidades e belezas. Além disso, a escrita pode ser um instrumento de transformação social, promovendo a conscientização sobre a importância da educação na primeira infância. Por fim, a escrita narrativa se configura como um processo de autoconhecimento e transformação para as professoras de creche. Ao narrar suas vivências, elas constroem conhecimento, fortalecem sua prática docente e contribuem para a valorização da educação infantil.

REFERÊNCIAS

BRITO, Fernanda de Jesus Santos. *Perejivanie de iniciação à docência e narrativas (auto)biográficas: uma pibidiana e o chão da escola*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). 2021. 132p. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP.

CRUZ, Maria Nazaré da. Investigando trabalho e formação docente na creche: contribuições de Vigotski e Bakhtin. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 36, 1o sem. de 2013, pp. 29-40.

FERREIRA, Luciana Haddad; FRANÇA, Raul Cabral; VIEIRA, Beatriz Vito. Estética do cotidiano: experiência e produção de saberes na formação docente. *Espaço Pedagógico*. v. 23, n. 1, Passo Fundo, p. 83-98, jan./jun. 2016.

FERREIRA, Luciana Haddad; PRADO, Guilherme do Val Toledo; ARAGÃO, Ana Maria Falcão. A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 1, n. 4, 2015, p. 204-227.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedex**, Campinas, n.50, p. 103-119, 2000.

FONTANA, Roseli Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

PREZOTTO, Marissol; FERREIRA, Luciana Haddad; DE ARAGÃO, Ana Maria Falcão. Sobre águas e meninos: formação de professores numa perspectiva histórico-cultural. **Laplage em revista**, v. 1, n. 3, p. 20-33, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A questão do meio em Pedologia**. As Sete Aulas. Tradução Zoia Prestes, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Exp. Popular, 2018 (texto original de 1928-1932). (Org. Trad. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes).

CAPÍTULO XIV

A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE A DOCÊNCIA A PARTIR DE FREIRE E VIGOTSKI

Fernanda de Jesus Santos Brito
Luciana Haddad Ferreira
Renata Helena Pin Pucci

INTRODUÇÃO

Neste breve texto tratamos sobre o papel e a importância da relação dialógica, da palavra e da linguagem na constituição do ser humano. Não se trata de um tema novo, contudo, talvez ainda não suficientemente debatido, quando se trata da produção de sentidos e significados sobre a docência, por meio de narrativa docente, considerando a perspectiva da Teoria histórico-cultural e o pensamento freiriano.

A escolha por Freire e Vigotski advém, sobretudo, porque esses pensadores atribuem tanto à palavra, às interações e à cultura, quanto à educação e ao professor um papel fundamental no processo de desenvolvimento, aprendizagem e constituição dos sujeitos humanos. Para Vigotski (2000; 2007; 2010; 2018), o homem se constitui historicamente como sujeito por meio das relações sociais mediadas pela cultura e a trajetória do seu desenvolvimento vai do social para o individual, da coletividade para a individualidade. Para Freire (1989, 1999, 2005), o homem só pode ser compreendido inserido numa realidade social e cultural e se hominiza pela apropriação da cultura. Os humanos se fazem num contexto real, são e sempre estão como possibilidade de transformação e seus atributos só podem ser compreendidos e

concebidos por meio de sua presença no mundo, com o mundo e com os sujeitos. Esses autores apresentam contribuições que poderão nos auxiliar na compreensão e análise sobre a produção de sentidos e significados acerca da docência nas interações, vivências e conversas narradas por professoras.

Trata-se de estudo de natureza qualitativa com pesquisa bibliográfica. A narrativa aqui é considerada como registro do percurso, estratégia e fonte de pesquisa, produção de material empírico e modo de produção de conhecimento. Essa opção metodológica coloca em confronto algumas de nossas concepções e convicções, pois há uma relação dialética no processo de pesquisa que ultrapassa os acontecimentos individual e coletivo e se constitui a partir de características de um contexto mais amplo (Monteiro, 2016).

FREIRE E VIGOTSKI, A PALAVRA E AS INTERAÇÕES NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE A DOCÊNCIA

Para Vigotski (2001; 2007; 2010), a linguagem influencia o desenvolvimento do pensamento, pois é por meio dela que o sujeito passa do real para o simbólico, do concreto ao abstrato, possibilitando que o ser humano consiga formular representações da realidade. A linguagem é constituída socialmente e culturalmente, ela carrega e comunica a cultura, nela habita tudo que a sociedade produz. Para Freire (1989, 1999, 2005; 2007), o diálogo é fonte de comunicação, aproximação e expressão entre os sujeitos, por meio dele as pessoas compartilham opiniões e estabelecem uma relação bidirecional. Mas não só, a “palavra que diz e transforma o mundo”. É “diálogo existencial”, pois não só “expressa e elabora o mundo em comunicação e colaboração”. A palavra é ação criadora. A palavra humana cria. Não é termo arbitrário e separado da existência [...] (Freire, 2005, p. 20). Em ambos, a palavra carrega e comunica a cultura, o mundo, nela habita tudo o que a sociedade e o homem produz, ela produz o

mundo e o homem. A palavra escrita, dita, pronunciada é palavra contextualizada e ação fértil que se constitui na relação. É portadora de sentido que se produz, modifica e refaz, portadora de formação e neoformação.

Vejamos que, segundo Vigotski (2010), a fala, a linguagem, seja ela falada ou escrita, traduz e ou verbaliza o pensamento e de certo modo, por meio, da língua uma pessoa não só interage, se comunica, se expressa e se insere na cultura, mas também se apropria da cultura, atribui significado, interfere e organiza a realidade. Nessa perspectiva, Rego (2014, p. 61) escreveu que,

A fala (entendida como instrumento ou signo) tem um papel fundamental de organizadora da atividade prática e das funções psicológicas humanas. É por isso que Vigotski se preocupa em pesquisar o desenvolvimento da inteligência prática da criança na fase em que começa a falar. Segundo ele, a verdadeira essência do comportamento humano complexo se dá a partir da unidade dialética da atividade simbólica (a fala) e atividade prática.

Vigotski (2007) atribuiu grande importância para os processos de formação e desenvolvimento do ser humano, em especial, o momento em que a criança começa a falar. Na unidade fala e atividade prática, a criança de forma individual passa a dar novos sentidos aos seus modos de agir, ela aprende do externo, dos signos e instrumentos da cultura e passa a organizar seus próprios processos mentais. Trata-se do movimento de individuação e de formação do sujeito a partir das experiências propiciadas pela cultura. É mergulhando ou sendo inserido na cultura, mediado pela linguagem, que emerge o indivíduo. Por isso, para ele, a linguagem tem papel central na formação e desenvolvimento da pessoa em todas as fases da vida. Pela linguagem é que emerge o indivíduo, que ele se produz sujeito.

Assim, como argumenta Vigotski (2010), compreendemos que pensamento e palavra são interdependentes e “não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-

se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra". (Vigotski, 2010, p. 396). À medida que acessamos novas formas de significar o mundo, apropriamo-nos de conceitos, atribuímos sentidos e, com isso, alteramos a forma como pensamos. Neste movimento, também criamos novas compreensões que modificam as palavras, seus usos e significados. Por isso entendemos que a palavra possibilita o encadeamento da imaginação, o planejamento e a reflexão da ação cotidiana dos docentes. (Brito; Ferreira, 2021).

Para Freire, também, o diálogo, a palavra e as interações têm importância central. No dicionário, freireano, por exemplo, segundo o pesquisador Zitkoski (2010), uma das mais importantes categorias teóricas e que está presente em quase todas as suas obras, é a *dialogicidade*. Para ele, o diálogo é a matriz da própria democracia. Sobre isso, escreveu:

o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos *dizer o mundo* segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma *práxis social*, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. (Zitkoski, 2010, p. 237).

Para Freire (2005), o diálogo é fonte de comunicação, aproximação e expressão entre os sujeitos, por meio dele as pessoas compartilham opiniões e estabelecem uma relação bidirecional. Processo que exige o reconhecimento do outro, e de si no outro, ação e reflexão, compromisso e transformação. Por meio dele, se aprende ensinando, e se promove o desenvolvimento da consciência.

Diálogo é uma palavra e categoria central no pensamento/teoria, prática pedagógica e política de Paulo Freire e tem um sentido singular. Na obra *Pedagogia do Oprimido* (2005), Freire dedica o capítulo 3 a essa importante concepção. De acordo com Freire (2005, p. 77-78), o diálogo é fenômeno humano constitutivo e constituído pela e na palavra. Porém, a palavra

verdadeira ou a palavra viva, ou seja, compreendida, é necessariamente constituída por duas dimensões: a *ação* e *reflexão* solidária sobre o vivido, por isso mesmo é práxis. Nessa perspectiva, a palavra é ação criadora e transformadora e sem esses aspectos ou dimensões a palavra é oca e inautêntica. Sem reflexão é ativismo e sem ação é verbalismo, não há compromisso nem transformação. Negando, portanto, o diálogo. A palavra humana que diz, cria e transforma o mundo é “diálogo existencial”. Está intimamente indissociável da existência humana, por isso “é significação produzida pela “práxis”, palavra cuja discursividade flui da historicidade” [...]. (Freire, 2005, p. 77-78).

Desse modo, por meio de Freire e Vigotski podemos compreender que, a apreensão e criação por meio da escrita (e leitura) é então forma de apropriação dos traços culturais, sociais e históricos da humanidade, modo de articulação entre o individual e o coletivo. Quando considerada em sua potencialidade simbólica, possibilita-nos mais do que transpor sons em caracteres. Tornamo-nos capazes de ler e escrever - compreender e intervir - o/no mundo. Freire (1989, p. 9) já nos alertava ao dizer que a escrita não se esgota na decodificação da palavra, pois “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Brito; Ferreira, 2021).

A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE A DOCÊNCIA EM NARRATIVAS DOCENTES

Observamos, a partir de Freire e Vigotski, que na cultura estão os traços de cada sociedade e da própria humanidade, marcada nos signos criados. Ao nos apropriarmos da cultura, nos apropriamos da própria humanidade e nos humanizamos. A produção de conhecimento não se esgota em si mesma, pois é concebida no movimento da interação, de ações e significações históricas produzidas por ciclos geracionais. É nas relações sociais, no processo de interação dialógica que cada ser humano vai se

constituindo e atribuindo sentidos ao mundo (Neves; Oliveira; Bastos, 2021).

Segundo Freire, no encontro entre o eu e o tu, acontece o processo dialógico, que se humaniza (constitui e é constituído). Possibilita tomar consciência do mundo ao seu redor, problematizar e agir sobre ele (Neves; Oliveira; Bastos, 2021). Segundo Vigotski, é somente na dinâmica das relações que o ser humano se desenvolve, que as funções superiores se formam, as características especificamente humanas surgem e as funções individuais do sujeito podem se constituir, haja vista que “o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais se desenvolverá” (Vigotski, 2018, p. 90). Por fim, que a apreensão e criação por meio da escrita (e leitura) é então uma forma de apropriação dos traços culturais, sociais e históricos da humanidade e que se opera articulando individual e coletivo. Por isso, a escrita não se esgota na decodificação da palavra como nos ensina Freire.

A palavra é ação criadora e transformadora, é “diálogo existencial”, está indissociável da existência humana e, por isso, a palavra flui da historicidade e produz a história. Pronunciar a palavra é pronunciar o mundo, se apropria da palavra verdadeira quando se pronuncia o mundo e sua coletividade. (Freire, 2005, p. 77-78). O que Freire nos ensina é que a palavra não é apenas um agrupamento de sons e símbolos, nem apenas um mecanismo de comunicação, mas é potência criadora capaz de moldar, criar ou recriar o mundo, pois a palavra verdadeira é um meio de construir e dar sentido à realidade.

Assim se produz sentido e os significados do mundo, das coisas, da história. Na relação do eu com o tu, mediatizado pelo mundo. Na apropriação e internalização da cultura, do mundo, dos signos e instrumentos da cultura, pela linguagem. Nesse processo, os seres humanos organizam seus próprios processos mentais, se constituem, emergem, se fazem. Criam sentidos na coletividade e que na individualidade ganham seus significados. Isso porque os

signos construídos historicamente nas relações permitem que cada sujeito crie sentidos.

Daí a importância da narrativa docente, pois por meio da escrita (e leitura) é possível se apropriar dos traços culturais, sociais e históricos da humanidade, modo de articulação entre o individual e o coletivo. Em sua potencialidade simbólica, possibilita-nos mais do que transpor sons em caracteres, pois por meio da narrativa o sujeito poderá revisitar, rememorar, descrever e refratar acontecimentos mais significativos de um dado momento e contexto de sua formação e atuação docente (Monteiro, 2016). Assim, “focar nas vidas que emergem das narrativas, marcada pelo cotidiano concreto” em que vivem os indivíduos, nos possibilita compreender outras dimensões de pesquisa, mais especificamente, “as histórias pessoais e profissionais dos professores funcionam como contextos de produção de significados para os acontecimentos ocorridos na escola e na vida e se constituem, ao mesmo tempo, método e objeto de pesquisa” (Monteiro, 2016, p. 120).

Como apontado por Prezotto, Ferreira e Aragão (2015), ao narrar, a professora manifesta o vivido, deixando transparecer parte dos conflitos, emoções, contradições e percepções, por isso não se trata de algo individual nem neutro, pois o que é narrado pelo indivíduo é permeado pela coletividade e marcado por sua particularidade. Desse modo, registra seu processo, que é coletivo e social, incluindo-se na escrita e marcando sua posição diante do vivido.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Desse modo, por meio do conhecimento de narrativas de vida e da construção de narrativas de sua própria história de vida, professoras iniciantes poderão conhecer mais sobre a docência e sobre a coletividade do ser professora, se apropriar de saberes e fazeres do ser professora e se autoformar. As narrativas tecidas como recortes de acontecimentos da atuação docente apontam

para as escolhas, percepções, crenças e valores de particularidades do meio social. Elas, ao retratarem eventos do cotidiano educacional, férteis em sentidos e em lições aprendidas, seu uso é uma opção de pesquisa que permite captar o próprio movimento de construção de identidade docente. É fonte de pesquisa sobre a produção de sentido e, ao mesmo tempo, fonte produtora de sentido.

REFERÊNCIAS

BRITO, F. J. S.; FERREIRA, L. H. Escrever-se: a descoberta de si pela narrativa de formação. In: Joelson de Sousa Morais; Guilherme do Val Toledo Prado; Francisco Antonio Machado Araujo. (Org.). **Escritas de si e desenvolvimento profissional docente: ensaios (auto)biográficos de professores narradores**. 1ed.Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021, v. 1, p. 29-48.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MONTEIRO, Filomena de Arruda. **Narrativas e desenvolvimento profissional docente**: significações experienciadas em contextos situados. In: VINCENTINI, Paula Perini (org.). Experiências formativas e práticas de iniciação à docência. Curitiba: CRV, 2016.

NEVES, J. d'Arc V.; OLIVEIRA, G. da S.; BASTOS, S. N. D. A produção do conhecimento e a constituição de sujeitos: diálogos com os diferentes Vygotsky, Bakhtin e Freire. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 43-57, 2022.

PREZOTTO, Marissol; FERREIRA, Luciana Haddad; DE ARAGÃO, Ana Maria Falcão. Sobre águas e meninos: formação de professores numa perspectiva histórico-cultural. **Laplage em revista**, v. 1, n. 3, p. 20-33, 2015.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 139 p.

STRECK, D, REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica (2010).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (texto original de 1934)

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente** (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes. 2007. (Originalmente publicado em 1931)

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (texto original de 1926)

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Sete aulas de L.S Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. (Org. Trad. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes). Rio de Janeiro: Papers, 2018.

ZITKOSKI, J. J. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CAPÍTULO XV

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO CONTEXTO DA ESCOLA BÁSICA: narrativas de uma pibidiana sobre a construção da identidade docente

Fernanda de Jesus Santos Brito
Luciana Haddad Ferreira

A presente pesquisa¹ teve como objetivo compreender quais situações/momentos vividos, rememorados e narrados se constituem como *perejivanie* e estabelecer relações possíveis entre o conceito de *perejivanie* e o processo de formação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Desse modo, trago a debate dois temas importantes para a compreensão da formação de professoras na atualidade: formação inicial docente e *perejivanie*, tal como apresentada por Vigotski ao tratar da forma como cada sujeito, a partir de suas particularidades, refrata uma dada situação social de desenvolvimento. Partindo do registro de momentos vividos ao longo da graduação em Pedagogia, especificamente durante as atividades do PIBID, desenvolvidas no contexto do chão de escolas públicas do município do Tocantinópolis/TO, para acenar essa possível articulação.

Estudos de André (2018) apontam que existem lacunas a serem preenchidas em relação às contribuições específicas de programas institucionais que propiciem uma formação docente que alia os saberes cotidianos com os acadêmicos. Neste contexto, o PIBID tem

¹ Defendida em fevereiro de 2021, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba-SP. Teve apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Brasil.

se expressado como um potente objeto de estudo se objetivamos compreender os processos de formação oferecidos às professoras iniciantes e as exigências do cotidiano escolar, que é dinâmico e imprevisível.

Haja vista, o programa tem como finalidade proporcionar aos bolsistas/alunos de licenciaturas um processo de formação que envolve o maior contato com as redes públicas de ensino por meio do desenvolvimento de atividades inovadoras. Atividades que envolvem planejamento, regência, desenvolvimento de projetos, como forma de incentivar uma formação de professoras com melhor qualidade e capacidade para enfrentar os desafios da educação. Por meio da participação no PIBID, é possibilitado ao acadêmico articular ensino, pesquisa e extensão, ampliar e relacionar as teorias e práticas e ampliar o tempo no cotidiano escolar.

Meu envolvimento no programa teve início no primeiro semestre de 2015, durante o segundo período do curso de pedagogia. O Projeto PIBID da Pedagogia possuía 30 alunos divididos em dois subgrupos, cada um com 15 alunos. Cada subgrupo tinha um coordenador de área (que era um docente do curso de Pedagogia da UFT) e duas professoras supervisoras que pertenciam às escolas-campo atendidas pelo programa. Cada grupo se reunia três vezes por semana: a primeira reunião era com o objetivo de realizar estudos e os planejamentos; a segunda era na escola, para o desenvolvimento das diversas atividades que foram planejadas; e, a terceira era uma reunião que acontecia na Universidade, uma vez por semana, onde todos os grupos de alunas partilhavam o desenvolvimento do planejamento, do contexto escolar da docência, mediação pedagógica, conflitos e dificuldades. Nesse processo, construímos projetos de aprendizagem, sequências didáticas, planos de aulas e diversas outras propostas metodológicas. A expectativa era de realizar tudo o que foi planejado e em seguida partilhávamos os acertos, desafios e possibilidades experimentadas do dia-a-dia do programa.

Participar deste programa teve um efeito e um papel marcante no meu processo de formação acadêmica, provocou uma des-

construção e re-construção da docência e mudanças/alterações nas imagens do ser professora. Sobretudo, me fez optar por me dedicar ao estudo e compreensão do processo de formação de professora que acontece nessa simbiose entre pibidianas e escola.

Por essa razão, escolho pensar a formação docente como um processo e não como produto. Algo em construção e que deve ser olhado a partir do movimento e das interações entre a professora em processo de iniciação à docência e o que ocorre dentro/na/escola. Parto da compreensão e do pressuposto de que o trabalho docente e sua formação se constituem na coletividade e no movimento das relações históricas e sociais em que elas acontecem. Para Cruz (2013) professoras se formam “em sua singularidade no contexto das relações sociais e de trabalho”, num processo em que as marcas das diversas “formas de organização social do trabalho docente e dos modelos de professor” (Cruz, 2013, p. 30) vão sendo internalizadas e ressignificadas. Assim, a formação docente não acontece no individual, mas é mediatizada pelo outro e por isso se constitui coletivamente.

Tal perspectiva já havia sido afirmada por Fontana (2000) ao tratar do movimento íntimo de constituição e singularização da professora, tendo o drama em Vigotski como categoria de análise. Lembremos que toda professora é uma pessoa que realiza um ofício permeado de tensões, negociações, lutas e conquistas, que presume o exercício cotidiano de convivência e estranhamento com os demais sujeitos da escola.

Essa compreensão evidencia a formação como um processo histórico e social constituído e constitutivo de relações, permeado por tensões, negociações e interações, no qual a trama do fazer educativo é tecida ao passo que as que tecem também estão nela imersas. Processo importante para pensar “o movimento íntimo de constituição e singularização” do ser professora (Fontana, 2000, p.103).

Ao discutir a importância da formação docente, bem como a ideia de formação inicial de professoras, busquei apoio com

interlocutores da atualidade, como Fontana (2000), Góes (2000), Cruz (2013), dentre outros.

O estudo tem a narrativa (auto)biográfica como estratégia e método de pesquisa. Optei por uma abordagem qualitativa por apresentar dimensão ampla, aberta e contextualizada, e exigir “que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49). A escolha da narrativa (auto)biográfica deve-se por sua multiplicidade de dimensões: fonte de dados, método e o uso formativo. Também por entender a escola como lugar de produção de saberes, onde habitam possibilidades de reflexões sobre a prática e sobre a formação docente. Por isso, para percorrer esse caminho, tomei algumas narrativas referentes ao período de iniciação à docência, vivido no PIBID, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins.

A produção das narrativas foi subsidiada pela construção e organização de um inventário de pesquisa e teve o paradigma indiciário como elemento direcionador do olhar estético sobre o vivido. Estão sendo lidas à luz da teoria histórico-cultural e analisadas a partir do conceito de *pereživanie*. A teoria histórico-cultural é um sistema teórico que tem como pressuposto que o ser humano se constitui nas relações socialmente marcadas e culturalmente produzidas, a partir das condições reais e objetivas que dispõe. Assim também seu desenvolvimento e aprendizagem tem uma natureza social e decorre das interações com o meio. O termo *pereživanie* é o prisma pelo qual os sujeitos refratam as situações sociais que impactaram suas vidas. Trata-se de uma unidade da personalidade e do ambiente representado no desenvolvimento (Vigotski, 2010; 2018). Nesse processo de entendimento, trago para diálogo Vigotski (2010;2018) e pesquisadores como Pino (2000), Delari Jr. (2011), Prestes (2010), entre outros.

Contudo, neste texto apresento apenas um recorte de minha pesquisa no intuito de discutir dois aspectos: a potencialidade da

formação inicial docente no contexto da escola básica e a importância das narrativas de pibidianas sobre a construção da identidade docente. No primeiro, pretendo destacar como a atuação do Programa e das bolsistas no chão da escola é potente de significados. No segundo, pretendo acenar a relevância nos processos narrativos para autoformação e construção de identidade, de cada Pibidiana.

Para isso, apresentamos a seguir excertos de uma narrativa produzida por Fernanda durante a pesquisa rememorando um fato ocorrido durante uma atividade do PIBID na escola-campo e que provocou alteração em todo planejamento,

Era dia 10 de novembro de 2016, compareceram ao nosso encontro apenas 8 alunos. Glória era uma das supervisoras do PIBID na escola. Acharmos bem estranho ter diminuído a presença dos alunos no encontro, a mesma justificou que “o não comparecimento dos demais alunos foi devido a semana de avaliação na escola, dessa forma os alunos se dedicam mais para as provas”.

Então, iniciamos a aula com a fala espontânea do aluno Ailan: – “professora, sabe aquele garoto que foi morto? Ele morava na minha rua [...]” sobre o caso de um adolescente que foi alvo de homicídio por outro jovem. Foi um momento impactante onde todos os colegas e as professoras prestavam bastante atenção no seu relato enriquecido de detalhes do que acontecera naquela pequena cidade. Aproveitamos o contexto, não poderíamos deixar passar essa oportunidade sobre o comentário e aproveitamos e problematizamos [...] Assim, fizemos um breve momento onde todos falaram sobre o caso e suas versões. Após os comentários sugerimos que escrevessem sobre temas como a violência, drogas, jovens etc. Após a escrita os alunos compartilharam suas produções que na ocasião foram gravadas em vídeos (guardados/inventário/2019).

O homicídio marcou aqueles dias daquela pequena cidade, com menos de 25 mil habitantes. Um “adolescente foi decapitado por outros dois jovens”. Também marcou o imaginário daquelas crianças de bairros periféricos da cidade e que alguns deles moravam próximos do adolescente morto, ou mesmo, dos que mataram e foram presos. Para nós foi algo muito complexo aquele dia.

Tínhamos elaborado um planejamento, mas fomos tomadas pelo relato do aluno. Enfim, voltamos para o planejamento do dia [...] (Fernanda Brito, Janeiro, 2020).

As análises preliminares desses excertos sugere: I - que a prática educativa docente no chão da escola é marcada pela imprevisibilidade e pelo envolvimento emocional, uma vez que o trabalho da professora é com os seres humanos heterogêneos dotados de histórias, ritmos, interesses e necessidades diferentes. Nesse sentido, a pibidiana em processo de formação inicial docente vivencia momentos de tensões, lutas, desafios e conquistas capazes de promover desenvolvimento e formação. Todos esses aspectos exigem um alto nível de envolvimento emocional; II - Os processos vividos por Fernanda revelam muito mais do que aquilo que foi vivido, pois remetem à sua história e formação, bem como são imprescindíveis para o entendimento e a pesquisa sobre a própria formação e atuação. É na história e, portanto, no processo de formação da pessoa que estão as marcas e os indícios para pensar suas singularidades. Ao mesmo tempo, entender a singularidade de uma professora é olhar para a coletividade e ações estabelecidas, às quais fez parte e das quais é parte.

Assim, percebemos que o PIBID desenvolvido no formato analisado, em todas as suas formas e estrutura, na articulação da relação universidade e chão da escola, educação superior e educação básica proporcionou eventos marcantes, episódios repletos de possibilidades para a formação e a construção da identidade docente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, e230095. 2018. p. 01-20.

BOGDAN, Robert. BICLEEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

CRUZ, Maria Nazaré da. Investigando trabalho e formação docente na creche: contribuições de Vigotski e Bakhtin. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 36, 1º sem. de 2013, p. 29-40.

DELARI JUNIOR, Achilles. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no *limiar* entre arte e psicologia. **Psicol. estud.** 2011, vol.16, n.2, p.181-197.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, Campinas, n.50, 2000. p. 103-119.

GÓES, Maria Cecília Rafael. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**. Campinas, ano XX, nº 50, 2000. p. 9-25.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 45-78, Julho/2000.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A questão do meio em Pedologia. **Rev. Psicologia**. v.21, n. 4, p.681-701, 2010 (texto original de 1933).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Sete aulas de L.S Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. (Org. Trad. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes). Rio de Janeiro: Papers, 2018.

ORGANIZADORES

Joedson Brito dos Santos. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC/BA), com mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e estágio pós-doutoral pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é Professor Associado da Unidade Acadêmica de Educação (UAED) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFCEG). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Práxis Educativa (GEPPPE/UFCEG) e é membro pesquisador do Laboratório de Desenvolvimento-Aprendizagem e Processos Psicossociais (LDAPP/UFCEG). É membro do Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (FAPEI) e Conselheiro do CACS Fundeb do município de Campina Grande/PB. É filiado à Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), à Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Também é membro fundador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (NEPED/UFT). Foi docente da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) entre 2013.1 e 2021.2, onde também foi Vice-Diretor do Campus de Tocantinópolis na Gestão 2014-2018. Atuou como Coordenador Institucional do Programa Residência Pedagógica (RP/UFT/CAPES 2018/2019), Coordenador de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Pedagogia 2016/2017), e como Formador, Supervisor e pesquisador em Programas de Formação Docente como o PARFOR/MEC/UFT, PACTO/FNDE/UFT e na EPDS/MEC/UFT. Os

principais temas de atuação e interesse são: Políticas e Programas para a Educação Básica e Formação Docente, Política e Programas de Financiamento para a educação básica, Políticas para Educação Infantil e seu Financiamento, Processos educativos e contextos de desenvolvimento e aprendizagem na infância.

Fernanda de Jesus Santos Brito. Doutoranda pela Universidade São Francisco-USF (Bolsista Capes). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP (Bolsista CNPq). Pedagoga pela Universidade Federal do Tocantins UFT, (2018). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e pós-graduada em Gestão Educacional pela ESAB. Estudante no grupo de pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente da Universidade São Francisco e membro do GEPPPE. Tendo como principais temas de interesse: Formação Inicial de Professores; Narrativa (auto)biográfica e Teoria histórico-cultural.

AUTORAS E AUTORES

Danielly dos Santos Ramos. Graduanda do curso de Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Interessa-se, atualmente, por pesquisas cujo escopo teórico se assenta na Linguística Funcional.

Emanuela Celi da Silva Ferreira. Professora da Educação Básica dos municípios de Santa Cruz do Capibaribe-PE, e Brejo da Madre de Deus-PE. Mestra do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis da Educação.

Emanuelly Cristina de Souza Nascimento. Pós-graduanda em História, política e gestão educacionais - UFCG. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande. Desenvolve estudos na área de Políticas Públicas Educacionais, Educação do Campo e Educação Infantil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis Educativas (GEPPPE - UFCG) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Sociedade, Cultura e Educação (GEPSCE - UFCG). Foi membro do Programa de Educação Tutorial-PET do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande.

Gabriela Oliveira Santos. Mestra em Educação, pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. Pedagoga e Especialista em Educação Infantil (UESC). Membro do grupo de pesquisa Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis da Educação (GEPPPE).

Josefa Fabnice de Sousa Freitas. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFCG) (2024).

Pedagoga pela Universidade Estadual da Paraíba (2011). Integrante do Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (FAPEI), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis da Educação (GEPPPE) e membro da Associação Boqueirãoense de Escritores. Professora da Educação Básica no município de Boqueirão-PB.

Lauro Pires Xavier Neto. Possui Licenciatura em Pedagogia (UNICESUMAR), Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba (1997), Licenciatura em História (UNICESUMAR), Especialização em Administração da Educação pela Universidade Federal da Paraíba (1999), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2005) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2017). Tem experiência na área de Educação, Formação de Professores, Novas Tecnologias Educacionais, Robótica Educacional, Estágio Supervisionado, Planejamento e Gestão Escolar, Avaliação da Aprendizagem, Didática, Fundamentos Históricos Filosóficos da Educação, Legislação e Financiamento da Educação e Educação do Campo. Professor Adjunto I da Universidade Federal da Paraíba, Campus III CCHSA.

Luciana Haddad Ferreira. Docente e pesquisadora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PPGE / PUC-Campinas) Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp - 2014), realizou pós-doutorado em Psicologia Educacional na Universidade Federal de Uberlândia (UFU - 2018), com investigação no campo da Psicologia e Arte. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (2004), É líder do grupo de pesquisa "Histórias de Vida, Narrativas e Subjetividades" - Hinas, membro do grupo de pesquisa "Formação e Trabalho Docente" e do "Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada" - Gepec. Desenvolve estudos sobre formação de professores e pesquisa narrativa, especialmente nas aproximações entre Educação, Psicologia e Arte, em interlocução com a teoria Histórico-Cultural. Atua desde 2009 na docência na

Educação Superior. Possui 21 anos de experiência como professora de Educação Básica, período em que também desempenhou as funções de diretora, orientadora e coordenadora pedagógica.

Maria Vitória Oliveira dos Santos. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Prática Educativa (GEPPPE). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

Nicielma Cristina Farias da Silva Vituriano. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (2014). Professora da Rede Pública Municipal de Campina Grande, na Creche Vovó Clotilde e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Prática Educativa (GEPPPE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil.

Rebeca Dantas Alves. Graduanda no curso de Licenciatura plena em História, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Prática Educativa (GEPPPE). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

Renata Helena Pin Pucci. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (PPGSS) em Educação da Universidade São Francisco (USF), na linha de pesquisas em Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (PPGE/UNIMEP), com pós-doutorado em Educação na mesma Universidade. Graduada em Comunicação Social (PUC Campinas) e em Letras Português/Inglês (Universidade Paulista). É líder do Grupo de Pesquisa Histórias de Vida, Narrativas e Subjetividades - HiNaS (USF), vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores - GEPEFOP (UNIFESP) e integrante do Grupo de Pesquisa Histórias de Professores que

Ensinam Matemática - HIFOPEM (USF). Desenvolve pesquisas e atua na área da formação de professores. Tem experiência na área de Educação e Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, trabalho docente, políticas públicas educacionais, análise discursiva e práticas educativas.

Simone Vieira Batista. Professora na Universidade Federal de Campina Grande - PB e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Tese desenvolvida na Linha de Pesquisa - História da Educação e Historiografia. Mestre em Educação - UFPB, Especialista em Psicopedagogia - Unipê e Graduada em Pedagogia - UEPB. Participa do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação - NIEPHE (www.usp.br/Niephe) e do Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práxis de Educação (GEPPPE/UFCG) e do Núcleo de Pesquisa em Educação e Ensino - Aprendizagem de História (NUPEEAH). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa - Educação, Resistência e Alternativas vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande - PPGED.

Stheffany Vieira Lima. Pedagoga graduada pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Participou do curso de extensão universitária Caminhos e Possibilidades Didáticas para Escolas do Campo Paraibanas, promovido pela UFCG, com enfoque em práticas pedagógicas contextualizadas para a realidade das escolas do campo.

Vitória Michelle Daris dos Santos Rodrigues. Graduanda em psicologia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis da Educação. Bolsista de Extensão no Projeto: Promoção de aprendizagem formativa sobre currículo e planejamento da educação infantil por meio de vivências do cotidiano de professoras.



GEPPPE

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM
POLÍTICAS E PRÁXIS EDUCATIVA

O Grupo se constitui num espaço de vivência, estudos, discussões, pesquisa e produção de conhecimento sobre políticas educacionais, bem como de análise a respeito de características, especificidades e indicadores da educação de uma dada região. Nesse processo se quer promover a construção de análises, reflexões e de uma práxis que promova a superação de uma compreensão naturalizada das políticas educacionais, que apreenda sua articulação com as reformas econômicas e políticas com fins de adequação aos interesses do capital, bem como que lute por políticas emancipatórias.

