

**GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE EDUCADORES  
(GRUFAE)**

**Coordenadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valdete Côco  
Universidade Federal do Espírito Santo/ UFES  
valdetecoco@hotmail.com**

**Resumo**

O Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE), constituído a partir de 2006, vincula-se à Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). No escopo temático, vinculado à atuação e à formação inicial e continuada dos docentes, vem focalizando o campo da Educação Infantil, trabalhando na perspectiva de conhecer o cenário local, em interconexão com o contexto ampliado da produção em educação. Os estudos desenvolvidos por professores, pesquisadores, profissionais, graduandos e pós-graduandos, integrantes do GRUFAE, consideram que o trabalho docente, na Educação Infantil, constitui-se no encontro com as crianças, no sentido de um protagonismo compartilhado na produção das práticas educativas. A partir de referenciais bakhtinianos, destaca a polifonia presente no âmbito das proposições e da implementação das ações na Educação Infantil, envolvendo as políticas públicas no encontro com as crianças, famílias, profissionais e comunidade. Inspirados em Certeau, postulamos o papel ativo dos sujeitos na construção da Educação Infantil, compondo uma diversidade de formas de contato, de mensagens circulantes, de endereçamentos enunciativos e de auditórios organizados, abordando questões distintas, porém entrelaçadas com os processos formativos. Nesse contexto, os estudos se instituem a partir de quatro movimentos associados. O primeiro se refere ao desenvolvimento de pesquisas articuladoras, que envolvem o conjunto dos integrantes do grupo, com destaque para os investimentos nos estudos associados à pesquisa “Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo”. O segundo se refere ao desenvolvimento de pesquisas associadas à execução de atividades de extensão (em instituições de Educação Infantil), envolvendo diretamente os graduandos vinculados ao Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes: Projeto Educação. O terceiro se refere às pesquisas propostas pelos estudantes matriculados na pós-graduação. Por fim, o quarto movimento se refere à inserção do grupo em pesquisas ampliadas, desenvolvidas em parceria com outras universidades e grupos de pesquisas. Do conjunto da produção em curso, selecionamos três trabalhos associados à pesquisa “Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo” para comunicar no eixo “Políticas para a infância e formação de professores” do IV GRUPECI. Observando o escopo do eixo e considerando a abrangência das questões que se fazem presentes no campo de estudos relacionados à Educação Infantil, propomos uma diversidade temática, com as pesquisas intituladas “Educação Infantil do campo: desafios e avanços para a docência e a formação de professores”, “Avaliação institucional na Educação Infantil: entre passos e descompassos” e “Formação e trabalho das equipes gestoras de Educação Infantil nas secretarias municipais de educação”.

**Palavras-chave:** Formação de Educadores; Educação Infantil; Trabalho docente.

# EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: DESAFIOS E AVANÇOS PARA A DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**Renata Rocha Grola Lovatti**

**Valdete Côco**

**Universidade Federal do Espírito Santo – UFES**

**Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores - GRUFAE**

[renatalovatti@hotmail.com](mailto:renatalovatti@hotmail.com)

[valdetecoco@hotmail.com](mailto:valdetecoco@hotmail.com)

## **Introdução**

Este texto se articula com as discussões e análises realizadas a partir da pesquisa de mestrado intitulada “Formação e Docência na Educação Infantil do campo: dizeres docentes. (2012-2014)”, vinculada aos estudos do Grupo de Pesquisa Formação e atuação de Educadores – GRUFAE, buscando problematizar e trazer indicativos da formação docente na dinâmica processual de construção de políticas para atendimento da Educação Infantil do Campo.

Com a perspectiva teórico-metodológica bakhtiniana, abordamos o percurso de construção da Educação Infantil do Campo, considerando os eventos *dialógicos* e os *ensionamentos* (BAKHTIN, 1997) presentes nos indicativos das legislações, das reivindicações dos movimentos sociais e das especificidades das crianças, infâncias e comunidades do campo. Nesse percurso de constituição, ressaltamos a importância da dialogia entre a Educação Infantil e os princípios da educação do Campo, especialmente quando direcionamos o olhar para a formação dos profissionais que estão e estarão atuando nas instituições do campo.

Compreendemos que para avançarmos na efetivação da política de Educação Infantil do Campo é necessário avançarmos também nas políticas de formação, sendo estas planejadas com ações articuladas.

No bojo do fortalecimento da formação, associam-se as questões relativas ao financiamento, à valorização do magistério, melhoria salarial, condições de trabalho, melhorias das estruturas físicas das instituições e provimento de materiais pedagógicos.

Esses elementos integram e constituem a docência, especialmente na Educação infantil na qual o espaço e os elementos que o configuram constituem, em si mesmos, recursos educativos, fazendo parte do projeto de formação dos professores(as) (HORN, 2013). Faz-se necessário também empreender esforços por uma política de formação docente que tenha consistência teórico-prática e traga proximidade com os contextos específicos de atuação que associem formação inicial e continuada articuladas às Instituições Ensino Superior, que considerem o acúmulo de pesquisas e estudos, cujo foco seja a Educação do Campo, as normatizações e legislações e, principalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), sinalizando os princípios e encaminhamentos para atendimento das crianças em instituições do campo.

Investimos nessas discussões compreendendo que vivemos com a perspectiva de múltiplas respostas e de várias possibilidades, ao integrar a vida no encontro com o outro. Assim, em interlocução com os docentes e com as normatizações concernentes ao tema, elencamos alguns indicativos para nossa abordagem.

Em um primeiro momento, no propósito de dialogar com as questões que perpassam a formação e docência, trazemos o contexto de construção da Educação Infantil do Campo, articulado aos indicativos das legislações e normatizações aos estudos e pesquisas, associado à formação docente.

Em um segundo momento, apresentamos indicativos para formação docente a partir de entrevistas realizadas no âmbito da pesquisa “Formação e Docência na Educação Infantil do Campo: dizeres docentes.”, sinalizando avanços e desafios vivenciados no exercício profissional na Educação Infantil ofertada no campo e acenando uma visibilidade junto aos processos organizativos para atendimento da primeira etapa da Educação Básica.

Em um terceiro momento, trataremos algumas considerações no exercício de pensar os processos formativos na contribuição da constituição do atendimento da criança pequena no campo, respeitando o ponto de vista das crianças, famílias e comunidades. Evidenciamos que a expansão da Educação Infantil tem implicado em pesquisas, estudos, reposicionamentos, normatizações, na busca de um atendimento com qualidade, que não pode eximir-se de investimentos nos educadores e em sua

formação (CÔCO, 2013). Quando evocamos a discussão da formação docente em interlocução com a Educação infantil do Campo, não podemos prescindir da discussão que perpassa a especificidade da formação docente para atuar neste contexto e dos contextos contraditórios de atuação. Dessa forma, destacamos a necessidade de considerar nos processos formativos as dimensões culturais e sociais, presentes nas dinâmicas educacionais.

Entrelaçados nas proposições pertinentes à Educação Infantil do Campo, buscamos fortalecer nossos argumentos para melhoria do acesso e qualidade do atendimento e das condições de trabalho dos profissionais que atuam nesse contexto. Com a compreensão de que não há *palavra última* (BAKHTIN, 1997), seguimos apostando na dialogia ampliada, com possibilidade de outros interlocutores que contribuam com a construção de políticas e práticas comprometidas com uma educação que respeite a diversidade e pluralidade do campo.

### **Contextos e percursos de construção da Educação Infantil do Campo**

No movimento de luta pela efetivação do direito à educação das crianças de zero a cinco anos (BRASIL, 1996) independente do local de moradia, gênero, classe social ou etnia, ressaltamos que é preciso atentar-se para a qualidade do atendimento nesta etapa da educação, articulada à amplitude de sua expansão, às condições de funcionamento das instituições e à formação de seus profissionais.

No percurso de constituição da Educação infantil, podemos acenar avanços na legislação. Nas últimas décadas, esta etapa se afirmou como política pública, consolidando-se com contornos mais específicos quanto ao atendimento às crianças de zero a cinco anos. A partir da promulgação da Constituição Federal em 1988 (BRASIL, 1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (BRASIL, 1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 (BRASIL, 1996), mudanças de concepção de criança e infância são enunciadas na compreensão dos aspectos pedagógicos, administrativos e da formação dos profissionais para atuar nesta etapa. Essas mudanças retratam conquistas para a Educação Infantil, seja no reconhecimento do direito à educação das crianças pequenas, cada vez mais afirmado no campo da educação, seja no reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica, além de

mobilizarem pesquisas, estudos e debates que fortalecem a Educação Infantil no cenário social.

No entanto, ao sinalizarmos avanços na caminhada da Educação Infantil integrada à Educação básica, não podemos esquecer que muito ainda temos a avançar, especialmente quando focalizamos as crianças moradoras no campo.

A partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009), que torna obrigatória a matrícula das crianças a partir dos quatro anos na Educação Infantil, e com a Resolução CNE/SEB nº 05/2009 (BRASIL, 2009) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, o provimento de vagas e a organização do atendimento educacional às crianças do campo é posto na pauta das políticas municipais de forma mais incisiva. Conjuntamente, colocam-se em pauta os desafios que esse atendimento representa e a necessidade de investimento em diálogos entre os dois campos (Educação infantil e Educação do Campo). Ainda, em decorrência da mudança legislativa, fica evidente a cisão no atendimento da Educação Infantil entre as faixas etárias de zero a três e quatro e cinco anos, invisibilizando o direito das crianças de zero a três anos ao atendimento educacional. Percebemos que os movimentos e dinâmicas de atendimento às crianças do campo de zero a três anos são praticamente inexistentes (ARTES; ROSEMBERG, 2012) e de quatro e cinco anos muitas vezes acontecem distantes dos parâmetros básicos de qualidade (BARBOSA et al., 2012) preconizados nos documentos oficiais (BRASIL, 2006a, 2006b, 2009b).

Nesse contexto, problematizamos as muitas tensões e desafios que se apresentam no reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, na ampliação da sua oferta e na sua efetivação como direito de todas as crianças. Relembramos, ainda, as implicações dessas tensões organizativas para a docência na Educação Infantil. Destacamos, nos tensionamentos, o binarismo entre creche e pré-escola - por vezes marcado na trajetória da constituição da Educação Infantil - que fortalece a dissociação do cuidar e educar; enfraquece o caráter integral e processual do trabalho pedagógico e, que, com a obrigatoriedade, aproxima o atendimento de quatro e cinco anos à escolarização. Além, dessas questões presentes na constituição da docência nesta etapa, no movimento do poder público, impulsionado pela legislação para prover a

ampliação da oferta de vagas, a organicidade desse atendimento nem sempre dialoga com as especificidades e necessidades das crianças moradoras do campo.

Ao focalizarmos os desafios e avanços na atuação e formação das professoras da Educação Infantil no atendimento às crianças moradoras no campo, foco da pesquisa, os desafios na efetivação do direito, na oferta, na organização dessa etapa e modalidade parecem ainda acrescidos (ARTES; ROSEMBERG, 2012). A docência na Educação Infantil do campo, assim, associa-se a esses desafios e se constitui em uma dinâmica viva, tecida nas relações dialógicas vividas no exercício da profissão, articulada aos distintos contextos.

No olhar atento ao percurso constitutivo do atendimento da Educação Infantil no campo, percebemos que, embora aflore as demandas organizativas para este atendimento incisivo, mais recentemente com a emenda constitucional e com as metas de universalização, esta temática já vinha sendo pautada. O Ministério da Educação em resposta às mobilizações dos movimentos sociais, especialmente o movimento de mulheres, realiza iniciativas voltadas à Educação do Campo. Em 2007, cria um grupo de trabalho interministerial para a construção de políticas de Educação Infantil do Campo, realizando em 2008 o primeiro encontro ampliado para discussão da temática. Em 2009, proveniente de discussões e diálogos, na afluência da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009), a proposta específica para as populações do campo é explícita no documento. Dando seguimento, em 2010, no projeto de implementação e fortalecimento das novas diretrizes é apresentado texto específico trazendo Orientações Curriculares da Educação Infantil do Campo fruto também de diálogos que mobilizaram o I Seminário de Educação Infantil do Campo. Em 2011, a partir de encaminhamento realizado no primeiro seminário, iniciou-se pesquisa nacional sobre a oferta e demanda de Educação infantil do Campo. No final de 2011, é realizado o II Seminário de Educação Infantil do Campo. Ainda em 2011, também em resposta às reivindicações sociais, é criado o Grupo de Trabalho Interministerial – GTI para discussão de criação de creches no campo. Em 2013, é realizado o III Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo. Esse movimento discursivo, tensionando a construção da Política Nacional de Educação Infantil do

Campo, nos impulsiona a interlocuções com as conquistas e proposições da Educação do Campo.

Em diálogo com os documentos oficiais que fixam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) articuladas com as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009a), destacamos que as legislações reafirmam a especificidade e a necessidades de políticas e projetos diferenciados para as populações do campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e as Diretrizes Complementares (BRASIL, 2008) preconizam o direito à educação e orientam que a oferta da Educação Infantil deve ser organizada nas próprias comunidades do campo. Também a Resolução nº2 que institui as diretrizes complementares (BRASIL, 2008) é clara, quanto à proibição da oferta da Educação Infantil junto com o Ensino Fundamental, o que marca a especificidade da Educação Infantil no reconhecimento de uma proposta pedagógica diferenciada. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009a) inauguram um diálogo oficial entre a Educação Infantil e Educação do Campo abordando a proposta pedagógica. Em seu § 3º, do art. 8º, as Diretrizes trazem orientações referentes às propostas pedagógicas:

- I- reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II- ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- III- flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV- valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimento sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V- prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Complementando e em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, foi organizado o texto das Orientações Curriculares Nacionais para Educação Infantil do Campo (SILVA; PASUCH, 2010), que traz indicações explícitas quanto às especificidades das vivências das crianças do campo a serem consideradas nas propostas pedagógicas em atendimento às crianças de zero a seis anos, moradoras no campo.

[...] é importante considerar que as crianças do campo possuem seus próprios encantos, modos de ser, de brincar e de se relacionar. As crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias. Os tempos de plantar e de colher, os ciclos de produção, de vida e de morte, o tempo das águas e estiagem, as aves e bichos do mato, dos mangues, dos pantanais, a época de reprodução dos peixes, aves, pássaros e outros animais, o amanhecer e o entardecer, o tempo de se relacionar com os adultos e crianças, tudo isso marca possibilidades diferenciadas de viver a infância, na multiplicidade que o campo brasileiro se configura, numa relação orgânica com a terra que pinta os pés com força e marca a pele, os dedos e as unhas e delinea sorrisos (SILVA; PASUCH, 2010, p. 1).

As vozes oficiais e as vozes daqueles que vivem as experiências nas lutas mostram as peculiaridades do campo, afirmando que a Educação Infantil do Campo deve ser construída a partir dos modos próprios de vida das populações que ali vivem, valorizando as práticas culturais locais e as necessidades de flexibilização de calendário, rotina e atividades.

Diante das interlocuções e construções que vem sendo dialogicamente produzidas - nos embates, tensionamentos e articulações -, proposições de organização e propostas pedagógicas para as instituições localizadas no campo também vem sendo enunciadas. É urgente considerar neste percurso a formação dos profissionais que atuam ou vão atuar nas instituições educativas do campo. A formação é um fator essencial para consolidação da proposta da Educação Infantil do Campo presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e nas Orientações Curriculares para Educação infantil do Campo (BRASIL, 2010). Torna-se urgente a construção da formação que contemple a perspectiva integrada do trabalho pedagógico na Educação Infantil, a ação indissociada entre cuidar-educar, o trabalho entrelaçado com a família oportunizando a aprendizagem e a partilha da vida, a vinculação com a comunidade e o respeito à produção cultural existente.

Historicamente os cursos de magistério de nível médio não correspondiam a essa perspectiva e o curso superior em pedagogia que habilita para o exercício profissional na primeira etapa da Educação Básica ainda não traz com densidade essas discussões. Ressaltamos a importância da formação na construção da docência na Educação do Campo, considerando a professora produtora de conhecimento, ativa em sua formação (NÓVOA, 1992).



A (in)visibilidade das crianças, infâncias, práticas pedagógicas e modos de produção da vida no campo, na formação dos professores, afetam diretamente a construção de conhecimentos e propostas pedagógicas voltadas ao campo.

No fortalecimento da construção da Educação Infantil do Campo, passamos às problematizações quanto à formação docente, efetivadas pelas profissionais que atuam nesta etapa e à modalidade da educação, destacando alguns apontamentos de avanços e desafios nesse percurso.

### **A Educação Infantil do Campo e a Formação Docente**

No diálogo com as professoras da Educação Infantil que atuam no campo, no âmbito da pesquisa, abordamos a formação continuada associada à lógica processual de comunicabilidade na expectativa de compartilhar as vivências formativas nas instituições de Educação Infantil do Campo, indicando os percursos e a relação do trabalho pedagógico com a formação continuada para professoras da Educação Infantil do Campo. Uma comunicabilidade que supõe uma aproximação à especificidade das vivências da atuação docente, ou seja, aos seus contextos e a uma discursividade dos desafios, tensões e rivalidades, que o referencial bakhtiniano (BAKHTIN, 1997) nos ajuda a compreender, alertando que o encontro e compartilhamento com o *outro* geram novos possíveis percursos.

Na pesquisa, o diálogo ocorreu com as docentes que já estão no campo de atuação e algumas que, em sua formação inicial, integraram um currículo que contemplasse a especificidade da Educação Infantil ou mesmo que tivessem discussões relacionadas à Educação Infantil. Esse fato corrente assinala que ainda estamos em tempos de efetivação da identidade de atendimento da Educação Infantil, vinculada ao sistema de Educação e ao caráter educativo, em movimento permanente de formação continuada, abarcando os profissionais que já estão em atuação nas instituições de Educação infantil. Mirando a Educação Infantil do Campo são ainda mais escassas as discussões em torno ao atendimento das crianças do campo. Historicamente, o atendimento educacional às crianças do campo não era efetivado, embora o direito a educação esteja assegurado desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

No que tange à formação continuada, a LDB nº 9.394/1996 determina, no art. 62-A, parágrafo único:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Indicamos, assim, que a formação continuada nesse cenário tem se reposicionado como direito dos profissionais e como possibilidade de efetivação de um diálogo mais aproximado com as especificidades e desafios cotidianos das instituições, perspectivas nem sempre abarcadas na formação inicial. Uma das docentes participantes da pesquisa destaca a formação dizendo *“eu acredito que a formação continuada por ser uma coisa mais trabalhada, achei muito mais proveitosa”* (S13)<sup>1</sup>. A expressão *“mais trabalhada”* nos remete a uma aproximação maior e mais clara da formação com a vivência nas instituições e no trabalho com as crianças. Marca a importância dessa formação que acontece aproximada às demandas cotidianas da atuação, sem negar a responsabilidade com a formação inicial e demais processos formativos. Apontamos a presença da polifonia, não sem tensões, nos processos formativos que se constituem com as legislações, com as políticas públicas, na atuação docente com as crianças, no encontro com os pares e nas trajetórias singulares de cada sujeito. Destacamos o ato-vivência em que as professoras exercem a docência, que se produz na criação, realização, invenção, organização de práticas educativas compartilhadas.

As professoras da Educação Infantil do Campo enfatizam quanto à contribuição da formação para o trabalho docente com as crianças, e também, ressaltam a ausência da discussão específica do contexto do campo e a importância de tê-la:

Na formação falou um pouquinho de cada coisa, porque não foi assim específica, só para o campo, não. Contribuiu, o tema específico seria bom [...]. E o campo fica bem que isoladinho. As meninas do campo se sentem meio que esquecidas, falam que as meninas da cidade têm um monte de coisas e a gente o material não chega. A minha só tem ela do infantil na escola, então ela não tem troca. Ela fica lá sozinha, então a formação proporciona ela vir e ver outras experiências, falar, essa troca. Esse compartilhamento, essa vivência (S01).

Participo desde o início. Eu acho que foi trabalhada a temática da Educação Infantil. Um todo. Teve um crescimento muito grande dos professores. Hoje a visão que você tem, de quando você chegava à sala de aula e hoje, é muito

---

<sup>1</sup> A identidade das participantes da pesquisa foram preservadas sendo utilizados números e letras para identificação conforme a opção do grupo.

diferente. Tanto que o que você fez na formação está lá dentro de sala. Passou a ter muito mais trabalhos coletivos, a criança participando. Nossa! Melhorou muito, muito, muito. De grande valia. A temática específica do campo não, mas a geral muito bem (S06).  
Ela ajudou, sim, mas é mais ampla para Educação Infantil (P08).

Fica evidente a contribuição e a eminência de planejar a formação voltada para a especificidade do trabalho com a criança pequena, considerando a linguagem própria da criança, os processos pedagógicos, tempos e espaços nesses processos, e toda a proposta curricular da Educação Infantil. Também fica evidente a relevância da prática da formação continuada voltada para primeira etapa da Educação Básica nos contextos locais. No entanto, há uma grande lacuna quanto aos diálogos, estudos e partilha de trabalhos pedagógicos que dão reconhecimento às crianças do campo e ao projeto de Educação do Campo. Não negamos a importância da formação continuada para o fortalecimento da identidade da Educação Infantil nos municípios, nem o avanço no que diz respeito aos processos formativos específicos da Educação Infantil envolvendo as docentes do campo com a formação partilhada no encontro com outras profissionais. Em meio a esse percurso propositivo, no intento de avanço, frisamos que ainda é preciso comprometer-se com políticas de formação específicas para o trabalho com as crianças do campo.

Percebemos, nos dizeres das docentes, que a clareza quanto ao referencial da Educação do Campo ainda é distante e se constitui uma novidade para muitas educadoras. Enunciam seu desejo de falar, discutir e abarcar com uma formação ética e política o contexto da Educação do Campo:

Da Educação Infantil do Campo eles estão abordando. Na apresentação junta para apresentar as professoras do campo, juntas para compartilhar, trocar. Mas debater, trazer qual a diferença, mostrar a diferença da Educação no ou do Campo, não! Se foi trabalhado, eu faltei, porque não vi. Está tendo um espaço para falar do campo, isso tá. Eu acho que, se, para a Seme há essa diferença de escola do campo e escola urbana, deveria ter, sim, uma orientação específica para as escolas (P 10).

Na organização da primeira etapa da Educação Básica no Campo, percebemos que em alguma medida as interrogações essenciais da Educação do Campo e das concepções teóricas estão acontecendo na pauta da formação e debate pedagógico. Na formação continuada vivenciada pelas docentes, foram destacados positivamente o envolvimento das professoras do campo e a organização coletiva específica com

profissionais que atuam no campo durante a formação para compartilhamento e produção do conhecimento, trazendo possibilidades de discussão das particularidades dos contextos organizativos deste trabalho. Essa proposição indica o reconhecimento do trabalho diferenciado no campo integrado ao contexto específico da comunidade e não uma proposta de adaptação do trabalho realizado nas instituições urbanas. Articuladamente, também foi destacado que é preciso avançar para além das interrogações e, adensar os estudos no detalhamento das concepções que fundamentam a organização e expansão político pedagógica da Educação do Campo.

A partir do desenvolvimento da pesquisa, acenamos que ter uma equipe profissional nas instituições do campo (profissional responsável pela limpeza e alimentação, professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – quando a instituição oferta as duas etapas - e, uma pedagoga), como é o caso do cenário pesquisado, também mostra, para além da visibilidade mencionada na formação continuada, que estamos caminhando para a melhoria das condições de oferta da Educação Infantil do Campo.

Por um lado conseguimos ver indicativos positivos de organização quanto aos aspectos de acompanhamento pedagógico das instituições e da formação continuada e, por outro, reconhecemos que há um caminho a percorrer com estudos, pesquisas e aprofundamento das questões desafiadoras desse atendimento, lutando para que não tenhamos só indicativos, mas uma política pública de Educação Infantil do Campo. Assim, esse movimento sugere a continuação da conversa demandando responsabilidade coletiva nessa construção.

### **Algumas considerações**

Nossas reflexões buscam evidenciar o movimento de construção que se estabelece na organização da política de expansão da Educação Infantil do Campo, evidenciando os indicativos para a formação dos docentes que atuam neste contexto, reconhecendo o percurso recente de discussões em torno do tema.

As proposições, indicações e indagações das docentes, tensionam e requerem o compromisso com as políticas de formação específicas para o trabalho com as crianças

do campo, incorporando a possibilidade de investimentos nas propostas da Educação Infantil do Campo. Sem desconsiderar as conquistas já mobilizadas, no diálogo que envolve as discussões e o contexto acerca deste tema, marcamos que a formação inicial e continuada dos professores(as) que atuam no campo é desafiadora, pela diversidade cultural, social e histórica presentes nos campos brasileiros e pelos desafios de uma organização recente.

Destacamos ainda nessa interlocução a pertinência de se ampliar a discussão pensando a formação dos profissionais, o trabalho pedagógico, a estrutura física e os materiais que envolvem o trabalho docente, financiamento, valorização dos profissionais e as articulações intersetoriais no sentido de encaminhamentos normativos-organizativos da Educação Infantil do Campo.

## **REFERÊNCIAS**

ARTES, A.; ROSEMBERG, F. **O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de 6 anos**. In: BARBOSA, M. C. S. et al. (Org.). *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Emenda constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009c**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)> Acesso em: 14 jul. 2014.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.

BRASIL. MEC/SEB. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n.º 9.394, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica**. Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil. 2006b. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2014.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica.** Parâmetros de qualidade da educação infantil. 2006a. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2014.

BRASIL. CNE/MEC. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009a.** Estabelece Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 12 jul. 2014.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 1,** de 3 de abril de 2002. Institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

BRASIL. MEC/SEB. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf)>. Acesso em: 1 jul. 2014.

CÔCO, V. Interfaces da formação inicial com a educação infantil: aprendizagens recíprocas. In: RANGEL, I.S; NUNES, K.R; CÔCO, V. **Educação Infantil rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos.** Petrópolis, RJ: De Petrus, 2013, p.107-123.

HORN, M. da G. S. **Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento.** COEDI/ MEC, 2013.

SILVA, A. P; PASUCH, J. **Orientações curriculares nacionais para a educação infantil do campo.** Belo Horizonte: MEC, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/NB22198/Downloads/orientacoescurriculares%20(15).pdf >. Acesso em: 9 jul. 2014.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

# **FORMAÇÃO E TRABALHO DAS EQUIPES GESTORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO**

**Marcela Lemos Leal Reis**

**Valdete Côco**

**Universidade Federal do Espírito Santo - UFES**

**Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores - GRUFAE**

[marcelallealr@gmail.com](mailto:marcelallealr@gmail.com)

[valdetecoco@hotmail.com](mailto:valdetecoco@hotmail.com)

**Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**

## **Introdução**

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) definiu o dever do Estado em garantir creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Esses acontecimentos legais reafirmam o direito de todos à educação, atribuindo aos municípios a responsabilidade com a primeira etapa educacional, em cooperação técnica e financeira com a União e os Estados. Diante desses movimentos legais, e também das demandas sociais a serem atendidas, os municípios precisaram mobilizar a estruturação e organização educacional da Educação Infantil, em meio às complexidades para o atendimento das crianças pequenas. Assim, de acordo com as suas particularidades, as municipalidades articularam seus setores para responder as premissas de garantir o desenvolvimento integral das crianças e a formação dos profissionais da educação, dentre outros aspectos que possam culminar em investimentos para a qualidade desse atendimento.

Ponderamos nesse diálogo, o atendimento educacional das crianças de zero a cinco anos de idade, como responsabilidade mais direta da gestão pública municipal, no intuito de ampliar a reflexão sobre a formação e o trabalho das equipes gestoras de Educação Infantil atuantes nas Secretarias Municipais de Educação.

Situamos nossa discussão a partir dos marcos legais e eventos que contribuem com a constituição educacional da primeira etapa da Educação Básica e, nesse movimento, apresentamos a trajetória de constituição das equipes gestoras de Educação

Infantil municipal no Brasil. Consideramos ainda nessa produção, a configuração do trabalho das equipes gestoras de Educação Infantil, nas Secretarias Municipais de Educação, em interface com o desafio da formação e atuação profissional dos docentes integrantes<sup>2</sup> dessas equipes.

Numa perspectiva teórico-metodológica bakhtiniana, exercitando a compreensão do sujeito como ativo (BAKHTIN, 2011) e inventivo (CERTEAU, 2011), entendemos a formação como um processo contínuo ao longo da vida, que, em um saber fazer próprio constituído por várias vozes potencializa dimensões pessoais e profissionais frente às complexidades do trabalho docente (NÓVOA, 2002; 2007).

Esta produção está relacionada à pesquisa de mestrado em andamento “Formação e trabalho das equipes gestoras de Educação Infantil nas Secretarias Municipais de Educação”. Também se constituem como parte integrante deste trabalho as interações dialógicas entre os pares que nos apoiam na composição de nosso auditório produtivo e nos possibilitam entender que “O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.” (BAKHTIN, 2009, p. 117). Assim, o texto considera os encontros e interações produzidas com os diferentes outros que nos compõem e especialmente com o Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE), que compõem nosso auditório social nesse contexto temático perquirido de dimensões: dialógica, polifônica, de heteroglosia e formativa em que o texto está inserido.

No intuito de compartilhar o contexto da pesquisa, consideramos as arenas do campo da Educação Infantil e os desafios da formação e atuação das equipes gestoras de Educação Infantil nos municípios (responsáveis pela Educação Infantil municipal). Em um movimento de “aprofundamento mediante a ampliação do contexto” [...] (BAKHTIN, 2011, p. 399), passamos às dialogias do percurso empreendido até o momento.

### **Formação e Trabalho: Equipes gestoras de Educação Infantil e os marcos legais**

---

<sup>2</sup> Indicamos integrante o(s) docente(s) responsável(is) pela Educação Infantil do município, considerando a diversidade do Estado do Espírito Santo e as distintas organizações dos municípios para o atendimento da primeira etapa da educação.



O texto produzido considera o atendimento das crianças de zero a cinco anos de idade, mais focalizado nos municípios. Nesse percurso de atendimento das crianças pequenas, partimos dos processos formativos dos docentes que atuam na gestão das equipes de Educação Infantil das Secretarias Municipais de Educação. Apresentamos quem são esses profissionais, bem como as previsões legais que asseguram a formação inicial para sua atuação. Destacamos a importância da continuidade da formação profissional como meio de investimentos na qualidade da oferta requerida nas demandas de expansão educacional para as crianças. Assim, buscamos evidenciar a relevância do tema para o campo da formação docente e da Educação Infantil, em meio à construção de sua identidade no interior dos sistemas de ensino (vinda dos setores de assistência social).

Indicamos, inicialmente, quem são os profissionais da educação, nossos sujeitos de pesquisa, evocando a lei de diretrizes e bases da educação nº 9.394 (BRASIL, 1996), que, em seu Art. 61, afirma:

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

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – **trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim** (BRASIL, 1996, grifos nossos).

A Secretaria Municipal de Educação é um espaço-lugar-praticado (CERTEAU, 2012) habitado pela equipe gestora da Educação Infantil. Nesse lugar de instabilidade, há vários questionamentos e desafios que mobilizam o processo de constituição da primeira etapa da Educação Básica. Em movimentos próprios de se fazer, os sujeitos que integram as equipes gestoras da Educação Infantil, na interação com outros sujeitos que atuam nas secretarias, com os sujeitos que integram as instituições e com o contexto social mais ampliado, negociam as concepções de trabalho pedagógico. Nessa negociação, acreditamos que os docentes que integram as equipes gestoras encontram-se num espaço-lugar que visibiliza o direcionamento e as formas de coordenação de ações no campo da Educação Infantil. Com isso, estão diretamente implicados com a negociação da configuração dos espaços-tempos institucionais destinados às crianças,

com vistas a projetar uma proposta que dialoga com as premissas para o atendimento educacional na Educação Infantil, em especial, com as normativas legais.

Indicamos com as questões enunciadas que o espaço de atuação desses profissionais é complexo, marcado por vários processos interativos em que várias vezes se fazem presentes na negociação da configuração da Educação Infantil local. Uma configuração própria de Educação Infantil que não se isola dos demais elementos do contexto local e nem se aparta das dinâmicas mais ampliadas, seja do contexto estadual ou do contexto nacional, ainda que possa marcar dialogias particulares (com graus distintos de aproximações e distanciamentos) nesses processos comunicativos.

Certeau (2012) nos auxilia nessa reflexão ao abordar os relatos de espaços, compreendendo que os lugares são ligados entre si e configuram instantâneas posições. Vislumbramos essa gestão e equipe como frente de trabalho na/da Educação Infantil, construindo a muitas mãos as questões pedagógicas, administrativas e políticas. Nesse contexto, observamos que os profissionais da Educação Básica assumem um protagonismo próprio no desenvolvimento do seu trabalho, ainda que não reconhecido ou que cada vez mais cerceado, visto a imposição de processos de padronização das formas de fazer e a aplicação de testes e avaliações de larga escala, buscando medir e controlar o trabalho educativo.

Nessa indicação, reconhecemos que os sujeitos atuam num espaço-lugar praticado (CERTEAU, 2012) que, como tal, constitui-se em um contexto de negociação de diferentes nuances nas singularidades do fazer cotidiano. Certeau (2011) nos mostra um escape silencioso do “homem ordinário” em meio às suas “formas de fazer”, (re)inventando o cotidiano de “caça não autorizada” e evitando a conformação. Desse modo, reforçamos nosso pensar a partir do “efetivo exercício” em diálogo com o prescrito da lei, o que nos possibilita uma compreensão ampliada, uma (re)apropriação do espaço e do uso das singularidades de cada sujeito e de suas “artes de fazer”, “astúcias sutis” e “táticas de resistência”. Assim, essa (re)invenção do cotidiano ganha forma e modifica os objetos e os códigos, tornando a atuação na gestão da primeira etapa da Educação Básica um movimento de delineamento do trabalho, de desenvolvimento da profissionalidade e de configuração das políticas públicas nesse campo.

Apontamos na legislação (BRASIL, 1996) uma ausência de discussões em relação às especificidades da criança e do profissional da Educação Infantil, e compreendemos que a fase de discussão sobre a infância se intensifica nas décadas de 1980 e 1990, carreando a partir daí novos indicativos nas legislações seguintes. Podemos justificar essa ausência porque, nessa época, ainda estavam ascendendo os debates<sup>3</sup> de uma nova concepção de crianças como sujeitos de direitos.

Na constituição progressiva da Educação Infantil nos mobilizamos a explorar os espaços-lugares praticados pela equipe gestora da Educação Infantil em seus processos de formação e atuação. Emergem, em meio aos desafios da Educação Infantil, as discussões sobre a formação dos docentes que atuam nesta primeira etapa da Educação Básica. Geralmente, esses sujeitos possuem formação inicial em nível médio, com diferentes licenciaturas e/ou formação técnica (FERNANDES; GIMENES; CAMPOS, 2013). Sabemos que a formação é foco de grande preocupação do sistema educacional brasileiro, sendo um direito assegurado pela Lei nº 12.014, de agosto de 2009, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996):

Art.61

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

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

Assim, intentamos os diálogos com os docentes que compõem a equipe gestora por reconhecermos a importância desses profissionais na configuração do campo da Educação Infantil e o seu direito à formação. Certos da necessidade de aprofundamento sobre a formação (inicial e continuada) e o trabalho docente desses sujeitos ativos (BAKHTIN, 2011), buscamos trazer ao campo da formação outros dizeres que, junto às palavras já ditas em um povoamento de vozes, fortaleçam a dialogia sobre o trabalho docente no campo da Educação Infantil.

---

<sup>3</sup> Em dias atuais, continuamos os debates e lutamos junto ao Movimento Interfórum de Educação (MIEIB) e seus parceiros por uma Educação Infantil de qualidade, que respeita as crianças em sua integridade. O Seminário de grupo de pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), por exemplo, também é um parceiro do MIEIB, e tem como característica o cunho de debate. Em sua configuração propõe tensionar e problematizar o campo da Educação Infantil, mobilizando a partir da interação dialógica de diferentes grupos e pesquisas uma diversidade conceitual de produção com perspectivas que se integram ao pensamos juntos a qualidade para a primeira etapa da educação básica.

Sensíveis às vozes dessa dialogia, consideramos o enunciado da formação inicial, para compor o contexto da enunciação (BAKHTIN, 2009) que aqui estamos enredando.

Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera de comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2011, p. 297)

Assim, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que prevê a Formação Inicial Docente, na Resolução nº 1, de 2006a:

Art. 3º [...]

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

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

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

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

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

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

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

Concebendo a formação inicial como conquista dos profissionais da Educação, não podemos ocultar os tantos movimentos realizados pelos entes federados, que, a partir do regime de colaboração, vêm impulsionando a formação continuada como uma

aposta na melhoria da qualidade da oferta (BRASIL, 1996). Em relação ao regime de colaboração, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu art. 62, diz que:

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

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

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

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

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

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

[...]

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

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

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

Art. 214 [...]

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

Art. 11. Os municípios incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos estados;

II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

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

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

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

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

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

Imbricados com os desafios da equipe gestora de Educação Infantil, demarcamos o encontro com a Secretaria Municipal de Educação e compreendemos a constituição da rede municipal de ensino como um dos

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

Diante das possibilidades de formação inicial já mencionadas e das iniciativas de formação continuada, entendemos que o campo da Educação Infantil reúne distintos docentes, que, com formações diferenciadas (FERNANDES; GIMENES; CAMPOS, 2013), compartilham o cotidiano educacional e os desafios que circundam a qualificação deste campo no interior dos sistemas de ensino.

Segundo Vieira (2010), o campo específico da Educação Infantil é parte de uma política social mais ampla, destinada a possibilitar o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, a promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, e a estimular seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade. Assim, geralmente, a dinamização desse trabalho é atribuída a uma coordenação e uma equipe atuante na Secretaria Municipal de Educação.

Nesse conjunto, é preciso perceber que:

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

Assim, consideramos Kramer e Nunes (2007, p. 435), que evidenciam em análise de entrevista realizada em 2001 com os responsáveis pela Educação Infantil do Rio de Janeiro: “uma indefinição do lugar do sujeito no coletivo, não ficando claro

muitas vezes, para as entrevistadas o papel que desempenham: ora falam como gestoras, ora falam como professoras”. Problematizamos, nesse dizer, a formação e trabalho desses sujeitos e os processos que envolvem esse cotidiano da equipe gestora de Educação Infantil municipal, buscando entender o contexto enunciado em 2001 e (re)significando a projeção para o contexto desta contemporaneidade.

Desse modo, encontramos-nos com sujeitos interferidos pelo lugar que ocupam, docentes de diferentes áreas (FERNANDES; GIMENES; CAMPOS, 2013, p. 69), em função de gestor, constituindo-se no exercício da função como gestor e (re)formando concepções que dialoguem com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.

Trazemos na dialogia com o campo de estudo os desafios da formação inicial e continuada, que já acenam pouca inserção de discussões no âmbito da especificidade da primeira etapa da Educação Básica. Essa questão associa-se ao fato de as demandas e desafios serem ampliados quando esses profissionais assumem a gestão municipal da Educação Infantil.

Nesse propósito, a formação inicial, as agências formadoras, os movimentos formativos de atuação e as ações demandadas pela função em interação com as possibilidades do trabalho se fazem essenciais para a discussão da organicidade dessa atuação das equipes gestoras da Educação Infantil e seus processos formativos. De tal modo, apresentamos o conceito de docente e também de gestor que estão presentes na atuação dos responsáveis pela Educação Infantil que compõem as equipes gestoras municipais.

### **Desafios na configuração das equipes gestoras de Educação Infantil municipais**

Para a configuração das equipes gestoras, deve-se considerar em sua atuação a responsabilidade dos sujeitos, docentesgestores<sup>4</sup> de Educação Infantil, uma responsabilidade que dialoga com seus processos formativos. Nesse sentido, para melhor compreendermos a composição docentegestor, entendemos que o docente

---

<sup>4</sup> Docentegestor – (junção de docente e gestor) – nomeamos nesse momento o sujeito de nossa intenção de pesquisa como docentegestor, uma vez que é acenada como hipótese desta pesquisa a indissociabilidade de sua função técnica, que contempla tanto a área pedagógica como a área administrativa. A partir dos dados produzidos, pretendemos dissertar sobre a configuração desse movimento, que, para nós, é indissociável.

Trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo [...] (OLIVEIRA, 2010a: s/p).

Nesse contexto, encontram-se as equipes gestoras municipais, que reúnem sujeitos com diferentes formações (FERNANDES; GIMENES; CAMPOS, 2013, p. 69), e integram no exercício de sua função diversas caracterizações de cargos, funções, extrapolando as atribuições para a sua atuação. A conceituação de docente a partir de Oliveira (2010a) é relevante para nós ao compormos o conceito docentegestor, uma vez que agrega, além de diversa configuração de cargos, a aprendizagem das crianças por diferentes sujeitos, seja de maneira direta ou indireta. Nessa articulação conceitual, encontram-se as equipes gestoras responsáveis pela Educação Infantil municipal, compostas por docentes, como já enunciado, com diferentes formações.

Desse modo, compomos com Oliveira (2010a; 2010b) o conceito docentegestor entendendo que esses sujeitos que compõem a equipe gestora municipal de Educação Infantil, nesse exercício, estão envolvidos diretamente ou indiretamente nos processos educacionais das crianças, exercendo diferentes funções e estão em seu cotidiano de trabalho (re)inventando seu exercício, buscando dialogar com suas diferentes realidades em um mesmo município e nesse fazer de sujeito ativo vão encontrando modos próprios para o trabalho como equipe gestora municipal.

Sequenciando a composição conceitual de docentegestor, consideramos a década de 80 no Brasil, momento em que a gestão ganhou força devido às conquistas democráticas para a sociedade brasileira e especificamente para a educação pública. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) instituiu “o princípio orientador da gestão democrática do ensino” (DUARTE; JUNQUEIRA, 2010), e conseqüente à abertura política, os trabalhadores da educação marcam esse período com greves e manifestações na luta por mudança (OLIVEIRA, 2010b). Esses acontecimentos impulsionam



mudanças na gestão, na organização da educação e valorização do magistério como profissão (OLIVEIRA, 2010b).

Na década de 90, devido às mudanças nos marcos legais, especialmente na LDB (BRASIL, 1996), é crescente a descentralização sobre a gestão do sistema educacional e o fortalecimento da responsabilização local. Nesse ínterim, “de muitas mudanças políticas, administrativas em âmbito municipal e/ou estadual, há grande diversidade de experiência no setor” (OLIVEIRA, 2000, p.15). É nesse contexto que situamos a gestão da Educação Infantil municipal, que veio constituindo-se ao longo de reivindicações políticas, transformações, diversidades e muitas lutas de movimentos sociais em prol do reconhecimento educacional para a primeira etapa. Assim,

Nesse contexto é que o termo “gestão democrática da educação” emerge significando a defesa de mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento e administração escolar. A gestão democrática da educação passa a representar a luta pelo reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho, onde diferentes interesses podem se confrontar e, ao mesmo tempo, dialogar em busca de conquistas maiores. A defesa da autonomia, entendida como espaço de explicitação da política, da possibilidade da própria escola refletir sobre si mesma e adequar-se à realidade local, como exercício de autodeterminação, vai resultar na busca de novas formas de gestão escolar (OLIVEIRA, 2010b, p. 138).

Ao alinhar o conceito de docente e também de gestão em uma dimensão democrática, consideramos nessa trajetória, no campo da Educação Infantil, o desafio de (re)formar seu trabalho, (re)formando-se, em meio à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2009).

A responsabilidade pela gestão da Educação Infantil, no bojo do regime federativo que garante autonomia dos entes federados, compartilha-se entre as políticas nacionais de educação (Constituição, Lei de Diretrizes e Bases, Plano Nacional de Educação etc.) e as políticas locais, por meio das quais o atendimento à população infantil deve se concretizar (CORSINO; NUNES, 2010).

Atentamos nosso olhar para o poder público municipal, focalizando as equipes gestoras, no intuito de compreender sua constituição na formação das equipes de Educação Infantil responsáveis por garantir a qualidade e implementar políticas públicas que apoiem e orientem a primeira etapa da Educação Básica. Cabe observar que:

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

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

Reconhecemos, na trajetória da Educação Infantil, suas transformações mobilizadas por reformas educativas carreadas em diálogo com as mobilizações dos movimentos sociais na luta pelo direito à educação, qualidade, equidade e, nesse horizonte dialógico, inserimos nosso propósito de pesquisa, voltado às equipes responsáveis pela gestão da Educação Infantil dos municípios no intuito de conhecermos as diversidades presentes, as organizações formativas que envolvem estes profissionais na articulação de seus saberes, seu contexto e cotidiano de atuação, em concomitância com as premissas que fortalecem a luta com vistas à qualidade educacional dessa primeira etapa da Educação Básica. Conforme apontam Ferreira e Côco (2011, p. 360),

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

Os processos formativos das equipes gestoras são um desafio, atravessados por tensões várias que ganharam suas formas com outras sistematizações legais desse enredamento. Côco (2013, p. 186) explica que, “nos sistemas de ensino, fomos criando os setores e equipes de EI, ainda que, em muitos contextos, a EI esteja incorporada a setores de atendimento mais voltados ao ensino fundamental e que muitas sejam equipes, por se constituírem com um único responsável”.

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

[...] muitas atribuições lhes cabem, dependendo do Município: elaboração da proposta de política municipal de educação infantil, do plano municipal de educação, da proposta orçamentária e de sua defesa junto aos demais setores da Secretaria, além de apoio às unidades de atendimento educacional e encaminhamento de suas necessidades de supervisão, de zelo pela qualidade,

de promoção ou coordenação dos cursos de qualificação dos educadores e, ainda, de promoção do intercâmbio de experiências intramunicipais e intermunicipais.

A composição dos vários desafios da equipe gestora municipal de Educação Infantil se estendem ao exercício do trabalho, à organização da rede e ao desenvolvimento dos movimentos formativos compondo a constituição de um lugar praticado (CERTEAU, 2012), alargando-se a presença da Educação Infantil nas Secretarias Municipais de Educação.

### **Considerações inconclusas**

Diante de muitos obstáculos para garantir uma educação de qualidade para as crianças de zero a cinco anos, evidenciamos nesse escopo a formação de docentes que não se encontram na sala de referência no trabalho direto com as crianças. Docentes que no exercício da função de coordenação das/e equipes gestoras municipais, orientam as práticas docentes das redes municipais.

Vários desafios estão postos, como pensar as diferentes atividades e funções assumidas por esses profissionais da educação em meio às negociações do cotidiano. Percepções como essas nos motivam a envidar discussões pensando a configuração das equipes gestoras municipais de Educação Infantil nas Secretarias Municipais de Educação e trazer esses diálogos.

Nesse movimento por ora concluso, mas marcado por inconclusividade sempre possível, buscamos dialogar as tensões postas no campo da formação e trabalho das equipes gestoras de Educação Infantil que acenam a importância de envidar esforços com pesquisas e estudos que se aproximem do trabalho e formação dos docentesgestores, a fim de contribuir com o fortalecimento dos princípios da Educação Infantil junto às políticas públicas.

### **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa: Tzvetan Todorov. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Prefácio de JAKOBSON, R., apresentação de YAGUELLO, M., tradução de LAHUD, M. e VIEIRA, Y. F., com colaboração de WISNIK, L. T. e CRUZ, C. H. D. C. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm)>.  
Acesso em: 07 de jun. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 04 de abril de 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 15 de maio de 2006a. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso graduação em pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 11 abr. 2006. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 03 de março de 2013.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de educação básica. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil. Brasília: DF, MEC, SEB, 2006b, p. 45.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm)>. Acesso em: 17 abr. 2014.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: morar, cozinhar. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CÔCO, V.; FERREIRA, E. B. **Pesquisa a gestão na educação infantil no Brasil**: relatório de trabalho referente à capital Vitória, ES. Relatório de trabalho de campo. Vitória/ES, 2011.

CÔCO, V. **Trabalhador docente na educação infantil no Espírito Santo**. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, F. V. O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo trabalho docente na educação básica no Espírito Santo. Belo Horizonte, BH: Fino Traço, 2012, p. 59-80.

CÔCO, V. **Conquistas, avanços, desafios e disputas na política de educação infantil**: Transformação na docência... Em nós... In: RANGEL, I. S.; NUNES, K. R.; CÔCO, V.

Educação infantil: redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2013, p. 180-199.

CORSINO, P; NUNES, M. F. R. **Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil.** In: Reunião Anual da Anped, Caxambu, v. 33. 2010.  
DIDONET, V. **A LDB e a política de Educação Infantil.** MACHADO, M. L. de A. (Org.). Educação Infantil em tempos de LDB. São Paulo: FCC/DPE, 2000.

DUARTE, M. T. R. T.; JUNQUEIRA, D. S. S. **Gestor educacional, Gestor escolar.** In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: < <http://www.gestrado.org/pdf/30.pdf>>. Acesso em: 20 de fev. de 2014.

FERNANDES; F. S.; GIMENNES; N.; CAMPOS, M. M. **Gestão Educacional e educação infantil: formas organização dos municípios para a implementação da política de educação infantil no Brasil.** Revista Brasileira de política e administração na educação (RBPAAE). v. 29, n. 1, p. 61-78, jan/abr. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/42821>>. Acesso em: 10 de mar. de 2014.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. **Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil.** Caderno de pesquisa. v. 37, n. 131, p. 423-453, maio/ago. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1037131.pdf>>. Acesso em: 15 de set. 2013.

MEDEIROS, L. G. M. **Rede Municipal de Ensino.** In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Verbetes. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/158.pdf>>. Acesso em: 10 de abr. de 2013.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores.** Comunicação apresentada na Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Organização: Presidência portuguesa do conselho da união europeia. Lisboa: ME, DGRH, 2007.

OLIVEIRA, D. A. Educação Básica. **Gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, D. A. **Trabalho docente.** In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010a. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/429.pdf>>. Acesso em: 20 de fev. de 2014.

OLIVEIRA, D. A. **Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola.** In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. Política e gestão da educação. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 127- 146, 2010b.

VIEIRA, L. F. **Educação Infantil**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.;  
VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo  
Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em:  
<<http://www.gestrado.org/pdf/404.pdf>>. Acesso em: 10 de abril de 2013.

# **AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE PASSOS E DESCOMPASSOS**

**Maria Nilceia de Andrade Vieira**

**Valdete Côco**

**Universidade Federal do Espírito Santo – UFES**

**Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores – GRUFAE**

**[nilceia\\_vilavelha@hotmail.com](mailto:nilceia_vilavelha@hotmail.com)**

**[valdetecoco@hotmail.com](mailto:valdetecoco@hotmail.com)**

## **Introdução**

A avaliação educacional configura-se como um assunto polêmico que provoca tensionamentos nos diferentes níveis e etapas da educação, seja relacionada à aprendizagem, à instituição, ao desempenho dos profissionais ou às políticas públicas.

Atualmente, a avaliação encontra-se na centralidade das políticas públicas educacionais, sobretudo com a realização de testes padronizados e em larga escala, impulsionando debates que envolvem movimentos sociais, educadores, pesquisadores, políticos, economistas, sociólogos e psicólogos, dentre outros atores sociais. Temos, portanto, um contexto marcado por relações de poder, numa disputa em que diferentes posicionamentos tensionam-se conforme os distintos interesses e concepções.

Em sua recente trajetória como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), num cenário de constantes e intensas reivindicações, a Educação Infantil vem alcançando conquistas que reverberam em apontamentos legais, políticas de formação, programas de financiamento, dentre outras dimensões da educação.

Tais conquistas se constituem a partir de desafios que se apresentam no campo da Educação Infantil e, ao serem alcançadas, possibilitam a percepção de outros desafios num movimento constante, ininterrupto. Nesse processo, fortalecer o pertencimento à Educação Básica com ações que demarquem suas singularidades constitui-se como um dos desafios da Educação Infantil, inclusive no campo da avaliação.

Com este texto nos propomos a compartilhar estudos associados à pesquisa de mestrado em andamento “Avaliação institucional na Educação Infantil: percursos

formativos”, vinculada aos estudos do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores – GRUFAE.

Trazemos, inicialmente, compondo esta introdução, uma visão geral do nosso propósito, apresentando o lócus da pesquisa, os sujeitos, algumas indagações que movimentam o estudo e o nosso referencial teórico-metodológico. Em tópicos subsequentes, dialogamos com estudos associados à pesquisa.

Inseridos nesse intenso movimento dialógico (BAKHTIN, 2011), buscamos, na complexidade que envolve as questões educacionais, interlocuções com temáticas que circundam esse cenário, situando nossa pesquisa no campo da Educação Infantil, focalizando as ressonâncias da avaliação institucional nos processos de formação docente.

Pretendemos compreender as relações que se constituem entre a avaliação institucional na Educação Infantil e os diferentes percursos de formação continuada vivenciados por docentes que atuam num dos 46 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) participantes do processo avaliativo realizado no ano de 2012, em Vitória – ES<sup>5</sup>.

Nesse contexto, assumimos o posicionamento de que nossa formação como seres humanos está inevitavelmente ligada ao convívio com o *outro*, nos constituindo como sujeitos através da linguagem e das relações que vivenciamos no contexto social e histórico (BAKHTIN, 2011).

Assim, a interlocução com os docentes – professoras(es), diretora(or), assistentes de Educação Infantil e pedagogas(os) – que atuam no CMEI nos possibilitará compreender os entrelaçamentos da avaliação institucional com a formação continuada na perspectiva da valorização do trabalho docente, e da Educação Infantil de qualidade pautada na defesa dos direitos das crianças.

Numa aproximação ao contexto local da pesquisa, torna-se importante assinalar que o Sistema Municipal de Ensino de Vitória foi instituído pela Lei nº. 4.747, de 27 de julho de 1998, juntamente com o Conselho Municipal de Educação de Vitória (COMEV), pela Lei nº 4.746, de 27 de julho de 1998 (alterado pela Lei nº 7.124, de 15 de novembro de 2007).

---

<sup>5</sup> Essa ação avaliativa desenvolvida em 2012 nas instituições públicas de EI do município de Vitória – ES foi denominada de “Primeira avaliação da qualidade na EI pública de Vitória (ES)”.



Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Vitória compõe-se de 101 unidades de ensino, das quais 48 atendem a Educação Infantil. Essas instituições estão localizadas unicamente na área urbana, organizadas administrativamente em oito regiões, atendendo, em 2014, a 18.049 crianças, com um total de 3.123 profissionais, conforme dados do Censo Escolar 2013 e dados de matrícula da Rede Municipal de Vitória.

Nesse movimento, trazemos indagações acerca da constituição dos processos de comunicação, envolvimento e participação dos docentes na avaliação institucional, sobre os processos formativos propostos/desenvolvidos antes/durante/depois da realização da avaliação institucional, além das implicações/efeitos/desdobramentos da avaliação institucional nos percursos de formação continuada dos docentes e das diferentes formas de vivenciamento desses processos formativos.

Com ancoragem em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos (BAKHTIN, 2010; 2011; 2012), vinculados às concepções de *responsividade*, *excedente de visão*, *alteridade e relações dialógicas*, articulamos nossa opção metodológica à pesquisa de abordagem qualitativa e de tipo exploratória, com procedimentos de análise documental, entrevistas semiestruturadas e grupo focal, tendo como campo de pesquisa a experiência de uma instituição de Educação Infantil.

Tomando como referência nossa pesquisa, abordamos, no tópico seguinte, a formação continuada na perspectiva de valorização do trabalho docente, centrada nas questões vivenciadas pelos sujeitos na instituição de Educação Infantil. Em seguida, trazemos a avaliação institucional na Educação Infantil num panorama mais ampliado, ressaltando singularidades desse processo e interlocuções com a qualidade em sua perspectiva participativa e *negociada*. Depois, destacamos o percurso da produção acadêmica no campo da Educação Infantil, apontando contribuições para o entrelaçamento da avaliação institucional com a formação continuada também na perspectiva da Educação Infantil de qualidade que considere os direitos das crianças.

### **A formação continuada em questão**

Ao abordar a formação de professores em meio à complexidade do trabalho na escola, Nóvoa (2009) aponta sua importância como espaço da análise partilhada das práticas. E acrescenta que “não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo

conflito de valores” (NÓVOA, 2009, p. 41), ressaltando, por isso, o valor da ética profissional que se constrói no diálogo com os colegas.

Assim, o processo de formação continuada, dentre outras características, “precisa centrar-se nos problemas da escola, [...] mobilizando conceitos, teorias, métodos no contexto concreto de uma reflexão profissional” (NÓVOA, 2009, p. 41).

Na perspectiva da constituição de uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999) e da singularidade da docência na Educação Infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002) destacamos a necessidade de se (re)pensar os processos formativos dos docentes de forma a aproximá-los o máximo possível dos contextos vividos na Educação Infantil, reconhecendo suas especificidades (CÓCO, 2013).

Desse modo, considerar os percursos formativos na perspectiva de valorização do trabalho docente, implica compreender que a formação continuada constitui um dos “três importantes elementos que interferem na sua condição profissional [...]: 1) a remuneração; 2) a carreira e condições de trabalho e 3) a *formação* inicial e *continuada*” (OLIVEIRA, 2013, p. 52, grifos nossos).

Assim, ainda em processo de consolidação, a Educação Infantil vem se afirmando na composição de um campo singular com procedimentos e conceituações próprias, demarcando a indissociabilidade do trabalho de cuidar/educar na atuação docente nessa etapa da Educação Básica.

Nessa direção, ao apresentar algumas dimensões da ação profissional que caracterizam a singularidade das educadoras de infância, Oliveira-Formosinho (2002) ressalta que essa *especificidade* provém tanto das características da criança pequena, quanto das características das tarefas desempenhadas pelas educadoras, baseando-se numa rede de interações alargada. Segundo a autora, a forma integrada como a criança pequena se desenvolve, sua vulnerabilidade e dependência do adulto exigem uma relação indissociável entre educar e cuidar, refletindo-se na necessidade de interação permanente com as famílias e com os demais adultos que se relacionam com a criança.

Acreditamos que a avaliação institucional promove um movimento dialógico importante que vai ao encontro dessas argumentações, visto que o processo avaliativo, numa perspectiva participativa, considera o contexto e suas especificidades como ponto de partida e requer a interação com as famílias e com todos os profissionais que se relacionam com as crianças.

De acordo com Santos (2012), as relações entre as políticas de avaliação e as políticas de formação continuada de professores são ainda frágeis. Como possibilidade de superar essa fragilidade, a autora sinaliza a relevância da participação coletiva na elaboração de projetos e propostas que incluam questões ligadas à formação, desenvolvimento e avaliação, tanto dos estudantes quanto dos professores. É importante esclarecer que esta pesquisa foi desenvolvida na educação básica, porém não contemplou a Educação Infantil, restringindo-se ao ensino fundamental.

Desse modo, precisamos nos atentar não somente para as interveniências específicas da avaliação institucional na Educação Infantil, como também ampliar a discussão da temática numa visão mais abrangente.

### **Panorama ampliado da avaliação institucional na Educação Infantil**

Reiterando a centralidade dos processos avaliativos, reafirmamos que eles ocupam, nas políticas públicas para a educação, importante espaço de disputas. Considerando a promulgação da LDB (BRASIL, 1996), os processos de avaliação educacional, principalmente em larga escala, adquiriram grande relevância.

De acordo com Zanardini (2008, p. 195), “um dado que expressa a relevância da avaliação para o período é que a palavra avaliação consta em 13 dos 92 artigos que compõem a LDB”. Portanto, esse avanço na implementação de políticas de avaliação em larga escala pode ser situado desde a Constituição Federal de 1988, sendo respaldado por inúmeras medidas legais como a própria LDB, Medidas Provisórias, Plano Nacional de Educação (PNE) e vários Decretos.

Nesse quadro de processos de avaliação em larga escala na educação básica, podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o *Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

É importante assinalar que a adoção de tais medidas avaliativas apresenta-se relacionada a políticas econômicas articuladas com organismos internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial, visto que os resultados educacionais têm sido objeto de interesse também de cientistas políticos e econômicos. Dessa forma, esse panorama de acontecimentos não ocorre de forma isolada, sendo parte de todo um contexto mundial.

Sobre esse contexto, Zanardini (2008, p. 47) destaca a relação existente entre a concepção de sociedade e a prática avaliativa, pois segundo o autor:

Há uma intencionalidade nos instrumentos avaliativos frente à ordem social a que se conformam. Dito de forma mais consistente há uma ontologia que os formata e que informa essa intencionalidade. Nas avaliações realizadas se reconhece a sociedade desejada, ou seja, na avaliação se conforma uma determinada visão de mundo.

Com o intuito de regulação e modernização do Estado, os governos assumem a avaliação como mecanismo de poder e privilegiam o uso de instrumentos que permitam mensurar e comparar, uma vez que essas ações são valorizadas quando se trata da gestão política e do monitoramento da eficiência (SOBRINHO; RISTOFF, 2003).

Nesse cenário, as tensões são acirradas, já que as intenções que encaminham os posicionamentos de cada sujeito são diversas e, muitas vezes, contraditórias. Os interesses que movem as defesas dessa ou daquela ação ou a implementação de uma ou de outra política nem sempre estão claros, exigindo-nos análises e posicionamentos mais críticos.

Numa perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2011), entendemos que esses movimentos são compostos por tensões, aproximações, contradições e afastamentos, uma vez que se articulam num contexto político, econômico e social situado historicamente. Ao considerarmos essas articulações, torna-se imprescindível levarmos em conta os impactos das políticas econômicas nacionais e internacionais não somente sobre os sistemas educativos, mas também sobre os diferentes sujeitos que habitam as escolas e estão implicados nessas questões.

Nesse sentido, ao abordar a questão da sociologia das políticas educacionais, Ball (2006) alerta sobre a desconexão das pesquisas na área, pois há situações em que o contexto maior das políticas sociais, no qual se insere a pesquisa, é desconsiderado, e os atores que vivem os dramas da educação são excluídos da sua totalidade social e dos desafios pertinentes. O autor propõe, então, refletir, em meio a essas “vozes”, sobre “como nos engajamos com as identidades social e coletiva dos nossos sujeitos de pesquisa” (BALL, 2006, p. 20).

No quadro da Educação Infantil, Rosemberg (2013) assinala que o termo/tema avaliação vem adentrando o campo da etapa inicial da educação básica, configurando um novo “problema social”, visto que a Educação Infantil não se insere nas políticas avaliativas em larga escala implementadas nas demais etapas da Educação Básica.

Assim, só muito recentemente no Brasil vem se formalizando uma política de avaliação, mesmo sem clareza do foco: se “da” ou “na” Educação Infantil. A autora argumenta que, ao assumir o status de problema social, a avaliação na/da Educação Infantil passa a exigir a atenção pública como um assunto de política social. Dessa forma, o tema:

[...] passa a ser delimitado, enquadrado como problema, entra na agenda e na pauta de negociações de políticas sociais, busca visibilidade e legitimidade públicas, recursos e incita defensores/apoiadores (*stakeholders*), bem como opositores (ROSEMBERG, 2013, p. 47).

Focalizando a realidade da Educação Infantil, observamos que as questões relativas à avaliação institucional são recentes e defendemos que as discussões que envolvem essa temática busquem embasamento nos direitos das crianças a uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Quando aborda as inúmeras transformações na Educação Infantil, Côco (2013) destaca algumas temáticas emergentes no campo, como o conjunto das políticas articuladas para a infância e o investimento na Educação Infantil. Na abordagem dessas temáticas, a autora assinala o desafio de ampliar o acesso das crianças à Educação Infantil (principalmente no atendimento de zero a três anos) com qualidade, ressaltando a complexidade desse conceito. Fazendo referência a essa questão, Bondioli (2013) afirma que:

[...] a qualidade não é somente algo que se confere, de que se verifica o nível ou a adequação a padrões prefixados; é também algo que se “faz”, se elabora, se constrói através do concurso de todos aqueles que operam em uma certa realidade educativa. A qualidade é inscrita e incorporada na vida de uma instituição – escola, creche, etc. – nas relações entre as pessoas, na organização dos tempos e dos espaços, nas atividades, nas modalidades de participação. “Fazer” a qualidade é pelo menos tão importante quanto defini-la e avaliá-la (BONDIOLI, 2013, p. 34).

Com essa assertiva, trazemos para o panorama da avaliação institucional a questão da qualidade. Destacamos que a garantia do padrão de qualidade da educação é princípio constitucional da educação nacional, previsto no artigo 206, inciso VII, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), e também no artigo 3º, inciso IX, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996).

Essa garantia legal de qualidade da educação exige desdobramentos, normatizações e orientações específicas às diferentes realidades das etapas e dos níveis

de ensino. Em relação à Educação Infantil, assinalamos que são inúmeras publicações com o objetivo de orientação e regulamentação.

Sendo assim, ao buscarmos compreender o percurso de constituição da Educação Infantil na luta por reafirmar os direitos fundamentais das crianças a um atendimento de qualidade, e ainda, concordando com Bondioli (2013) sobre a importância de definir, “fazer” e avaliar essa qualidade, nos remetemos diretamente à ação avaliativa, sobretudo à avaliação institucional numa perspectiva participativa.

É importante realçar que a busca pela qualidade da educação é a principal base argumentativa para a implementação de políticas de avaliação nas diferentes etapas e níveis de ensino.

Ball (2013) pontua que grande parte dos estudos investigativos sobre as políticas públicas de educação direcionadas para o aumento do padrão de desempenho (*standards*) é direcionada à análise da implementação dessas políticas, “mas há poucas pesquisas direcionadas em compreender como as escolas realmente lidam com essas múltiplas demandas, muitas vezes contraditórias” (BALL, 2013, p. 465).

No Brasil, Sousa (2011, p. 314) destaca a relevância científica e social de pesquisas que “informem sobre como vem sendo concebida e vivenciada a avaliação nas instituições”, reafirmando que “a avaliação é um instrumento de poder, que pode (ou não) ser utilizado para promover a escola de qualidade para todos”.

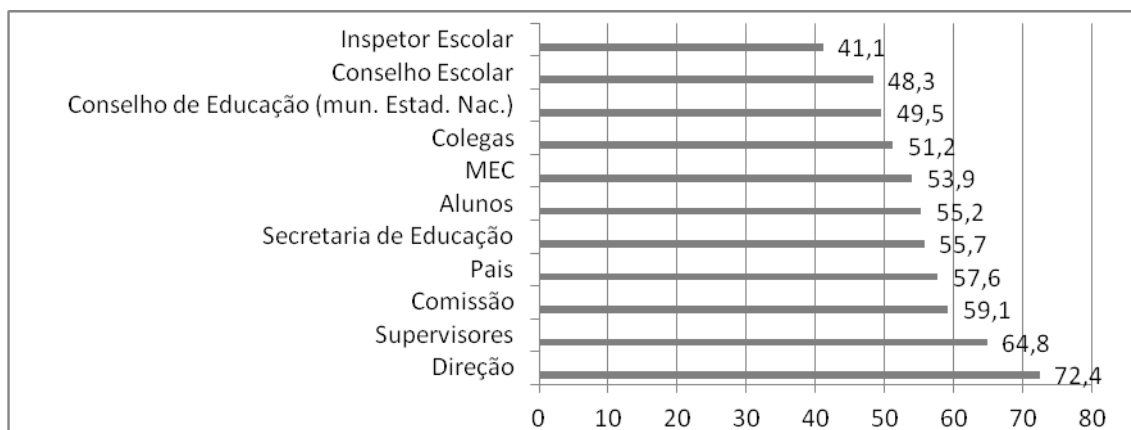
Bondioli (2013) complementa essa abordagem e ressalta, no contexto da Educação Infantil, a importância da avaliação institucional numa perspectiva participativa ao afirmar que,

[...] metodologicamente esse tipo de avaliação envolve, em posições de paridade, diversos grupos de interesse e diversas perspectivas, usando debate e o conflito entre posições diversas de maneira construtiva, através de formas de negociação. O escopo da avaliação não é chegar a uma “verdade” objetiva, mas a uma construção de sentido (*meaning making*) que espelhe e conecte o máximo possível as percepções das partes atuantes ou explicita suas divergências (BONDIOLI, 2013, p. 37).

Nesse contexto, em articulação com a pesquisa Trabalho docente na Educação Básica no Brasil (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010), Côco (2012) aborda a atuação docente na Educação Infantil, focalizando o cenário do Espírito Santo (ES), indicando, a partir dos dados produzidos, que há, por parte dos docentes, “uma abertura para submissão à

avaliação da comunidade educativa (89.9% de aceitação), tendo variadas perspectivas de interlocutores” (CÔCO, 2012, p. 72).

**Gráfico 1 – Perspectivas de interlocutores para avaliação**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa

Assim, percebemos que a ideia de vivenciar um processo avaliativo com diferentes interlocutores tem aceitação junto aos docentes. Entretanto, na Educação Infantil essas vivências são ainda recentes e, na vertente formativa da avaliação institucional, acreditamos que os estudos desenvolvidos a partir desse processo avaliativo têm significativas contribuições à compreensão de suas ressonâncias na formação continuada, assim como dos ecos da formação na ação avaliativa.

Essa afirmação quanto às poucas vivências no campo da avaliação institucional na Educação Infantil se confirmam quando nos dedicamos a conhecer as produções acadêmicas sobre a temática, conforme analisamos no próximo tópico.

### **Percursos da produção acadêmica no campo da avaliação institucional na Educação Infantil**

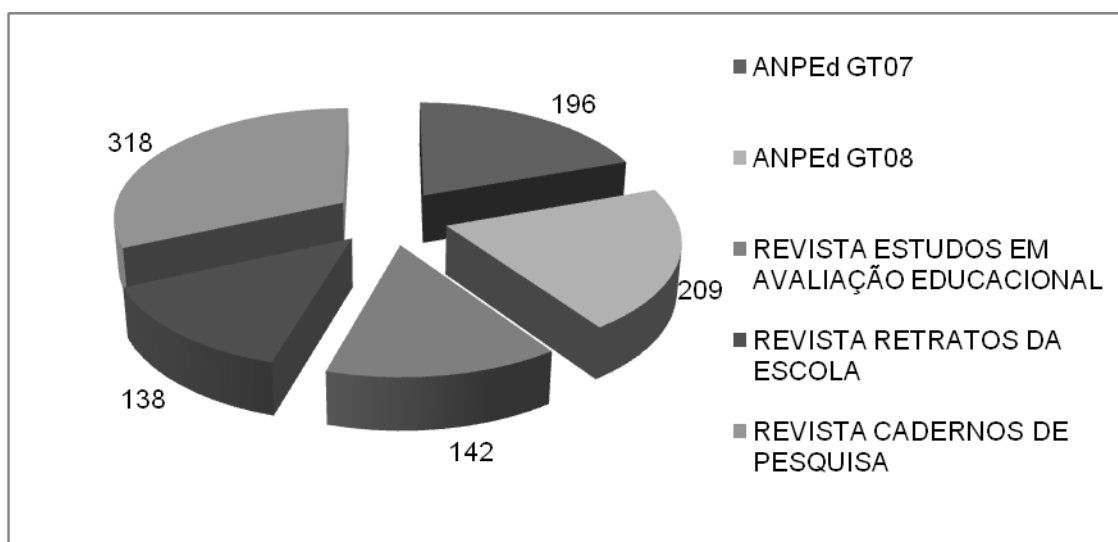
No propósito de interação com as produções acadêmicas, buscamos interlocução com pesquisas que abordassem a questão da avaliação institucional na Educação Infantil em interface com os processos formativos.

Consideramos como recorte temporal o período de 2007 a 2013 e a disponibilidade dos trabalhos em meio eletrônico (internet), optando pelas seguintes bases de dados: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES)<sup>6</sup>, em que acessamos teses e dissertações; as reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), por meio dos trabalhos apresentados no mesmo período no Grupo de Trabalho 07 (GT07) – Educação de crianças de zero a seis anos – e no Grupo de Trabalho 08 (GT08) – Formação de Professores –; e periódicos indexados eletronicamente, concentrando nossas buscas nos artigos publicados nas revistas Estudos em Avaliação Educacional e Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas e na revista Retratos da Escola (Esforce), da Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE).

Numa visão mais abrangente, assinalamos que o levantamento quantitativo nos apresentou o total<sup>7</sup> de 1.003 textos disponíveis nos bancos de dados da ANPEd (GT 07 e GT 08) e em periódicos, como nos mostra o gráfico a seguir:

**Gráfico 2 – Textos localizados nos bancos de dados**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora

Desse total, tivemos 15 trabalhos relacionados à nossa temática de pesquisa. As questões discutidas nesses trabalhos se articulam com pontos de vista e abordagens

<sup>6</sup> Conforme informação sobre atualização em processo no *site* da CAPES, “[...] os trabalhos defendidos em 2012 e 2011 estão disponíveis. Os trabalhos defendidos em anos anteriores serão incluídos aos poucos”.

<sup>7</sup> Portanto, o quantitativo considerado refere-se apenas aos textos disponíveis nos bancos de dados de periódicos (revistas Estudos em Avaliação Educacional, revista Retratos da Escola e Cadernos de Pesquisa) e da ANPEd.



constituidoras da pesquisa, não por coincidirem entre si, mas por se complementarem, se aproximando em alguns aspectos e se distanciando em outros, abrindo possibilidades para uma interlocução que nos posicione melhor quanto às intenções de estudo, numa perspectiva de escuta atenta e sensível aos enunciados outros do campo em que nos inserimos, uma vez que:

[...] cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2011, p. 297).

A interlocução com essas produções nos possibilitou agrupar os trabalhos, considerando quatro abordagens temáticas: a avaliação institucional, a formação docente, os direitos das crianças e a qualidade da Educação Infantil.

Na abordagem sobre a avaliação institucional, as produções trouxeram apontamentos importantes por apresentarem diferentes vertentes da avaliação institucional, contemplando aspectos mais abrangentes no campo da política e da legislação. Esses aspectos nos movem a pensar o contexto ampliado do tema, e também o contexto específico de instituições de Educação Infantil, que nos alertam para as singularidades dos sujeitos.

Na perspectiva da formação docente, as produções acenam para a complexidade dos processos formativos, sendo importante nos atentarmos aos desafios da formação continuada na Educação Infantil no que se refere aos diferentes níveis de interesse e de formação individual e coletiva dos profissionais, levando em consideração também as crianças (CÔCO, 2009; 2010). Desse modo, precisaremos de sensibilidade nessa escuta para perceber como as ressonâncias da avaliação institucional na formação docente se articulam com os direitos das crianças.

Quando buscamos a interlocução da avaliação institucional com os direitos das crianças, observamos a preocupação com suas percepções, principalmente no que se refere aos sentidos que atribuem à qualidade, reiterando o que já temos previsto em nossos documentos nacionais, que confirmam e reafirmam os princípios de garantia desses direitos como atuantes nos processos em que estão inseridas.

A articulação da avaliação institucional com a qualidade é marcante nas produções que se relacionam a nossa temática de pesquisa. Também se manifesta explicitamente nos documentos oficiais, realçando seu entrelaçamento no campo das políticas educacionais. Considerando as múltiplas compreensões e concepções de qualidade, o debate se intensifica no campo da Educação Infantil diante do desafio que se apresenta em sistematizarmos práticas avaliativas que contribuam para as conquistas da qualidade no atendimento das crianças pequenas.

### **Considerações em movimento**

Ao analisarmos mais amplamente o contexto educacional brasileiro atual em articulação com as produções acadêmicas relacionadas à temática da avaliação institucional na Educação Infantil e à realidade local, percebemos a relevância de estudos que visibilizem a primeira etapa da educação básica no cenário atual dos debates que envolvem a avaliação em suas diversas abordagens.

Quanto aos entrelaçamentos com a formação docente e a abordagem de uma perspectiva de qualidade que respeite os direitos das crianças, a avaliação institucional já se configura nesse enredamento, sendo constituída na correlação com a qualidade e a formação docente, ou ainda, vendo de outro modo, questões sobre a formação sinalizam processos participativos rumo à busca de qualidade na Educação Infantil que requer processos avaliativos.

Esse cenário nos impulsiona a posicionamentos mais cuidadosos e atentos quanto aos contextos gerais da Educação Infantil em articulação com o cenário local onde pretendemos desenvolver a pesquisa.

Acreditamos que este estudo pode contribuir para o fortalecimento da Educação Infantil como campo em constituição, demarcando seu pertencimento como primeira etapa da educação básica e também sua especificidade nesse contexto, sem a necessidade de incorporar práticas avaliativas já implementadas em outras etapas que desconsiderem suas singularidades.

Numa perspectiva dialógica, a interlocução entre o desenvolvimento do processo avaliativo na instituição de Educação Infantil e a formação docente nos possibilita compreender o movimento presente nas relações constituídas entre os sujeitos

envolvidos no trabalho docente. E já que pretendemos vivenciar esse encontro dialógico com os sujeitos que habitam a instituição de Educação Infantil, é muito importante buscar uma compreensão da conjuntura de lutas e fragilidades no campo dessa etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, uma questão que precisa ser considerada quando se pensa na potência formativa da avaliação institucional como construção coletiva, vincula-se intrinsecamente à possibilidade de os sujeitos envolvidos problematizarem, inclusive, o próprio processo avaliativo vivenciado.

## REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **Privatizações da educação e novas subjetividades:** contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, abr./jun. 2013. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782013000200012&script.](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782013000200012&script=)>. Acesso em: 15 set. 2013.

BALL, S. J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social:** uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p.10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2013.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa: Tzvetan Todorov. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lhud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BONDIOLI, A.; SÁVIO, D. **Participação e Qualidade em Educação da Infância:** percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Tradução de Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura.** Secretaria de Educação Básica. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23/12/96. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2013.

CÔCO, V. **Conquistas, avanços, desafios e disputas na política de educação infantil: transformações na docência...** Em nós. In: RANGEL, I. S.; NUNES, K. R.; CÔCO, V. (Orgs.). Educação Infantil: rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2013, p. 181-199.

CÔCO, V. **Trabalhador docente na educação infantil no Espírito Santo.** In: BARTOLOZZI, Eliza; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs.). O trabalho docente na educação básica: o Espírito Santo em questão: Belo Horizonte, MG. Fino Traço, 2012, p. 59-80.

CÔCO, V. **Formação continuada na educação infantil.** . In: 33ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu - MG. Anais... ANPED, 2010. Disponível em: <<http://33encontro/app/webroot/files/file/TrabalhosemPDF/GT07-6078--Int.docx>>. Acesso em: 25 mai. 2014.

CÔCO, V. **Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação.** In: 32ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu - MG. Anais... ANPED, 2009. Disponível em: <<http://32reuniaio.anped.org.br/trabalhos/GT08-5363--Int.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2014.

NÓVOA. **Professor: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo.** In: KISHIMOTO, T. M. (Orgs.) Formação em Contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002, p. 41- 88.

OLIVEIRA, D. A. **As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização?** Revista Educação em Questão, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, mai./ago. 2013. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v46n32.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey nacional /** Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. - Belo Horizonte, 2010. p. 88. Disponível em: < <http://www.gestrado.org/?pg=pesquisas>>. Acesso em: 23 de jun. de 2013.

ROCHA, E. A. C. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia.** 187 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 1999.

ROSEMBERG, F. **Políticas de Educação Infantil e Avaliação.** Cadernos de Pesquisa, v. 43, n.148, p.16-21, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000100003...sci...>>. Acesso em: 2 jul. 2013.

SANTOS, M. S. **Políticas de formação de professores: uma relação entre avaliação e qualidade da educação.** 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2012  
Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em 12 mai. 2014.

SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. (Orgs.). **Avaliação e Compromisso Público.** A Educação Superior em Debate. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2003.

SOUSA, S. M. Z. L. **Avaliações em larga escala e os desafios à qualidade educacional.** Entrevista a SCHNEIDER M. P. et al, 2011. Disponível em: <[editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/viewFile/1184/pdf\\_177](http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/viewFile/1184/pdf_177)>. Acesso em: 24 jun. 2013.

VITÓRIA (ES) – Lei nº 4.746, de 27 de julho de 1998. **Institui o Conselho Municipal de Educação de Vitória (COMEV)**, (alterado pela Lei nº 7.124, de 15 de novembro de 2007). Disponível em: <[www.legislacaoonline.com.br/vitoria/images/leis/html/L47461998.html](http://www.legislacaoonline.com.br/vitoria/images/leis/html/L47461998.html)>. Acesso em: 19 mai. 2014.

VITÓRIA (ES) – Lei nº. 4.747, de 27 de julho de 1998. **Institui o Sistema Municipal de Ensino de Vitória.** Disponível em: <[www.legislacaoonline.com.br/vitoria/images/leis/html/L47461998.html](http://www.legislacaoonline.com.br/vitoria/images/leis/html/L47461998.html)>. Acesso em: 19 mai. 2014.

ZANARDINI, J. B. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007).** 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina. Disponível em: <[repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91269](http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91269)>. Acesso em: 2 jul. 2013.