

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação

CRISTIANE APARECIDA DA SILVA DO CARMO

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO SUBSÍDIO PARA A
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA CRECHE**

ARARAQUARA - SP

2025

CRISTIANE APARECIDA DA SILVA DO CARMO

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO SUBSÍDIO PARA A
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA CRECHE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui.

ARARAQUARA

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

C285p Carmo, Cristiane Aparecida da Silva do

O projeto político pedagógico como subsídio para a formação continuada dos profissionais da creche/Cristiane Aparecida da Silva do Carmo. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2025.
118f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui

1. Creche. 2. Educação infantil. 3. Política educacional. 4. Projeto político-pedagógico. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CARMO, C. A. da S. do. **O Projeto Político Pedagógico como subsídio para a formação continuada dos profissionais da creche**. 2025. 118f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Cristiane Aparecida da Silva do Carmo

TÍTULO DO TRABALHO: O Projeto Político Pedagógico como subsídio para a formação continuada dos profissionais da Creche

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2025.

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede à Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Cristiane Aparecida da Silva do Carmo

Rua Bagé, 30 – Residencial Primavera – Catanduva - SP.

crisgaguiga@gmail.com

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

Nome da autora: Cristiane Aparecida da Silva do Carmo.

Código de aluno: 15023-006

Data: 8 de fevereiro de 2025

Título do Trabalho: "O projeto político pedagógico como subsídio para a formação continuada dos profissionais da creche".

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:

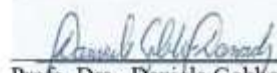

Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui (orientador)
Universidade de Araraquara/UNIARA

(X)Aprovada () Reprovada


Documento assinado digitalmente
gov.br DARWIN IANUSKIEWTZ
Data: 28/04/2025 08:34:24-0900
Verifique em <https://validar.06.gov.br>

Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz
Universidade de Araraquara/UNIARA

(X)Aprovada () Reprovada


Profa. Dra. Daniela Gobbo Donadon
Pontifícia Universidade Católica de Campinas/PUC

(X)Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pelo orientador em: 08/04/2025


Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui (orientador)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu amado filho Pedro, ao meu esposo Marcelo, à minha mãe Solange e ao meu irmão Luiz Felipe, que estiveram sempre ao meu lado, apoiando e incentivando minhas conquistas.

Combati o bom combate, terminei a corrida, guardei a fé (Timóteo 4:7-8).

AGRADECIMENTOS

A Deus, por atender minhas orações e me conceder a sabedoria necessária para seguir.

À minha mãe, Solange, melhor avó do mundo a pessoa que está sempre de prontidão para ouvir e apoiar a todos, sem julgamentos.

Ao meu filho, Pedro, por entender a minha ausência mesmo estando presente.

Ao meu marido, Marcelo, que sempre me apoiou em todas as minhas decisões, compreendeu com paciência, todas minhas crises de ansiedade e está sempre ao meu lado em todos os momentos.

Ao meu irmão, Luiz Felipe, que sempre esteve disponível, me ouvindo e apoiando com seus conselhos práticos.

Ao meu pai, Djalma, (*in memoriam*), a quem eu recorro em minhas orações, sei que ele está olhando por mim.

À Cláudia Cosmo, Secretária de Educação de Catanduva, quem sempre me apoiou e contribuiu significativamente para esta conquista.

Ao meu orientador, Prof.º Dr. Luiz Carlos Gesqui, a pessoa mais dedicada e sábia que conheci até hoje, com tanta paciência, persistência, sabedoria e cordialidade na condução do processo de orientação, contribuindo imensamente em meu processo de capacitação como gestora, pesquisadora e ser humano. Sou grata por não me deixar ir de encontro às dificuldades, por me ajudar a ir ao encontro de um futuro promissor.

A todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UNIARA, que compartilharam tanta sabedoria.

A Secretária acadêmica Flaviana Rocha (FLÁ), por toda a atenção, amizade e disponibilidade com que sempre me atendeu na UNIARA durante o mestrado. Amizade que guardarei no coração.

A minha amiga Lucinéia Perecin (LU) pelo apoio nos momentos de angústia e por transformá-los em momentos de descontração, e muitas risadas ao longo desses anos. Amiga que levo para a vida toda.

A todos os colegas de curso, turma X, a melhor de todos os tempos.

RESUMO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica nacional e está subdividida em dois segmentos: a Creche, que atende crianças de 0 a 3 anos, e a Pré-Escola, voltada para crianças de 4 a 6 anos. Trata-se de um direito público subjetivo, cuja responsabilidade prioritária cabe aos Municípios, conforme estabelecido na LDB, artigo 11, inciso V. No entanto, sua oferta, efetivação e acompanhamento representam desafios significativos, especialmente no interior das escolas. Nesse contexto, o objetivo central desta pesquisa é investigar as possibilidades e limitações da utilização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma creche da rede pública municipal como subsídio para a formação continuada em serviço dos profissionais dessa etapa educacional. A justificativa para esse foco se baseia na baixa produção acadêmica observada sobre o tema no mapeamento bibliográfico realizado. Parte-se da hipótese de que o PPP contém elementos essenciais que podem ser utilizados na formação continuada em serviço dos profissionais da Creche. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de base documental, com ênfase na sustentação legal e em informações de domínio público sobre a organização da Educação Infantil no Brasil, especialmente na Rede Pública Municipal de Ensino de Catanduva-SP. A análise fundamenta-se no conceito de formação proposto por Libâneo (2004; 2015), por meio da comparação entre o que está previsto legalmente e o que se observa na prática, além das considerações de Veiga (1998) sobre as bases de um PPP. Os resultados obtidos incluem a identificação das possibilidades e limitações do uso do PPP como subsídio para a formação continuada em serviço dos profissionais da Creche, além da elaboração de um produto aplicável ao campo empírico: uma proposta de formação continuada baseada nas informações centrais desta pesquisa.

Palavras-chave: Creche. Educação Infantil. Política educacional. Projeto Político-Pedagógico.

ABSTRACT

Early Childhood Education is the first stage of national Basic Education, and is subdivided into two segments: daycare for children aged 0 to 3 years and preschool for children aged 4 to 6 years. This is a subjective public right, the responsibility for which lies priority with the municipalities, according to article 11 of the LDB, which results in many challenges for its provision, implementation and monitoring of all actions involving this service, especially within schools. In this sense, the main objective of this research is to investigate the possibilities and limitations of using the Political-Pedagogical Project (PPP) of a daycare center in the Municipal Public Education Network as a subsidy for the continuing in-service training of daycare professionals. This objective is justified by the low academic production observed with this focus in the bibliographic mapping carried out. The central hypothesis is that the PPP presents important and necessary elements to be used in the continuing in-service training of daycare professionals. This research is characterized as qualitative, documentary-based, focusing on legal support and public domain information regarding the organization of Early Childhood Education in Brazil, especially the Municipal Public Education Network of Catanduva-SP, having as a reference for analysis the concept of training proposed by Libâneo (2004; 2015) by proposing the pairing and analysis of what is legally provided for with what is observed in practice, as well as the considerations of Veiga (1998) regarding the bases of a PPP. The results obtained include the identification of the possibilities and limitations of the use of the PPP as a subsidy in the continuing in-service training of daycare professionals and in the elaboration of a product to be developed for the empirical field, in this case, ongoing in-service training with the central information from this research.

Keywords: Daycare. Early childhood. education Educational policy. Political Pedagogical Project.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional especializado

APEM - Associação de Pais e Mestres.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CETEC - Centro Educacional

CNE - Conselho Nacional de Ensino

CPS - Centro Paula Souza

CRAS - Centro de Referência e Assistência Social

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

ESEFIC - Escola Superior de educação Física e Desportos de Catanduva

FACITA - Faculdade de Itápolis

FAECA - Faculdade de Administração de Empresas

FAMECA - Faculdade de Medicina de Catanduva

FAPI - Faculdade de Pinhais

FIPA - Fundação Padre Albino

FNDE - Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação.

HTPC - Hora Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento de Educação Básica

IEI - Instituição de Educação Infantil

ISE - Instituto Superior de Educação Padre Albino

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PIB - Produto Interno Bruto

PME - Plano Municipal de Educação

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGPEGI - Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

QE - Quadro Escolar

QEDU - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*.

SEADE - Sistema Estadual de Análise de Dados

SME - Secretaria Municipal de Educação de Catanduva

TCI - Termo de Consentimento Institucional.

TCPR - Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável.

EU - Unidade Escolar

UMEI - Unidade Municipal de Educação Infantil

UNIARA - Universidade de Araraquara.

UNIFIPA - Centro Universitário Padre Albino

UBS - Unidade Básica de Saúde

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Destaques da sustentação legal da creche.....	49
Quadro 2: Quantitativo de todas as palavras-chave na base de pesquisa da Capes.....	52
Quadro 3: Palavra-chave política educacional na base de pesquisa da Capes.....	53
Quadro 4: Palavra-chave Educação Infantil na base de pesquisa da Capes.....	53
Quadro 5: Palavra-chave Creche na base de pesquisa da Capes.....	54
Quadro 6: Palavra-chave Projeto Político-Pedagógico na base de pesquisa da Capes.....	54
Quadro 7: Quantitativo de todas as palavras-chave na base de pesquisa da SciELO.....	55
Quadro 8: Palavra-chave política educacional na base de pesquisa da SciELO.....	56
Quadro 9: Palavra-chave Educação Infantil na base de pesquisa da SciELO.....	56
Quadro 10: Palavra-chave Creche na base de pesquisa da SciELO.....	57
Quadro 11: Palavra-chave Projeto Político-Pedagógico na base de pesquisa da SciELO.....	57
Quadro 12: Síntese das produções referentes a formação inicial e formação continuada.....	63
Quadro 13: Apresentação do PPP.....	76
Quadro 14: Identificação da escola.....	78
Quadro 15: Fundamentos.....	79
Quadro 16: Organização Curricular.....	81
Quadro 17: Planos de curso.....	83
Quadro 18: Histórico da unidade escolar.....	84
Quadro 19: Diagnóstico da unidade escolar.....	85
Quadro 20: Recursos institucionais.....	89
Quadro 21: Prioridades Institucionais.....	90
Quadro 22: Aspectos positivos vulneráveis que exigem ações específicas.....	91
Quadro 23: Covid-19.....	92
Quadro 24: Projetos.....	93
Quadro 25: Capacitações.....	94
Quadro 26: Material Didático.....	96
Quadro 27: Síntese das informações do bloco de anexos a serem entregues anualmente.....	97
Quadro 28: Referências	99

Sumário

1. Introdução	14
1.1 Mapeamento bibliográfico inicial.....	14
1.2 Palavra-chave Creche	15
1.3 Palavra-chave Educação Infantil	18
1.4 Palavra-chave política educacional	19
1.5 O Problema	23
1.6 Justificativa.....	24
1.7 Hipótese	24
1.8 Objetivo Geral	24
1.8.1 Objetivos Específicos	24
1.9 Método.....	24
1.9.1 Campo empírico	24
1.9.2 Procedimentos de coleta	25
1.9.3 Procedimentos de análise.....	25
1.9.4 Riscos e benefícios	25
1.9.5 Estrutura do trabalho	26
2. Seção 2: Educação Infantil no Brasil: histórico e sustentação legal.....	27
2.1 A Educação Infantil na atual Constituição Federal.	27
2.2. A Educação Infantil no Estatuto da Criança e do Adolescente.	30
2.3. A Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	34
2.4. A Educação Infantil na Emenda Constitucional nº53 de 2006.	37
2.5 A Educação Infantil na Resolução nº5, de dezembro de 2009.....	38
2.5 A Educação Infantil no atual Plano Nacional de Educação.	44
2.6 Estratégias:	45
2.7 A Creche na sustentação legal nacional	48
3. Seção 3. Mapeando as produções.....	51
3.1 Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	52

3.2 Palavra-chave política educacional	52
3.3 Palavra-chave Educação Infantil	53
3.4 Palavra-chave Creche	54
3.5 Palavra-chave Projeto Político-Pedagógico.....	54
3.6 Scientific Electronic Library Online – SciELO.....	55
3.7 Palavra-chave política educacional	56
3.8 Palavra-chave Educação Infantil	56
3.9 Palavra-chave Creche	57
3.10 Palavra-chave Projeto Político- Pedagógico.....	57
4. Seção 4. Conceito de formação, formação continuada, formação continuada em serviço e o PPP como recurso de formação.	59
4.1 Formação inicial e formação continuada de professores.....	59
4.2 O documento PPP e suas principais possibilidades.....	64
4.3 Finalidades.....	65
4.4 Estrutura organizacional	65
4.5 Currículo.....	65
4.6 O tempo escolar	66
4.7 O processo de decisão.....	67
4.8 As relações de trabalho.....	67
4.9 A avaliação	67
5. Seção 5. O campo empírico e a coleta de dados	69
5.1 Catanduva: contexto municipal	69
5.2 A Secretaria Municipal de Educação de Catanduva.....	70
5.3 A Rede Municipal de Ensino de Catanduva.....	71
5.4 A Creche da Rede Municipal de Ensino.....	71
5.5 A coleta de dados.....	74
6. Seção 6. O PPP de uma Creche da Rede Pública Municipal de Ensino de Catanduva.....	76
6.1 Bloco Apresentação do PPP	76

6.2 Bloco Identificação da escola	78
6.3 Bloco Fundamentos	79
6.4 Bloco Organização Curricular	81
6.5 Bloco Planos de Curso.....	82
6.6 Bloco Níveis e Modalidades de Ensino	83
6.7 Bloco Histórico da Unidade Escolar	85
6.8 Bloco Diagnóstico da Unidade Escolar	86
6.9 Bloco Recursos Auxiliares Didático-Pedagógicos	87
6.10 Bloco Gestão Democrática	88
6.11 Bloco Recursos Institucionais	89
6.12 Bloco Prioridades Institucional	90
6.13 Bloco Aspectos positivos e aspectos vulneráveis que exigem ações específicas.....	91
6.14 Bloco plano de prioridades institucional	92
6.15 Bloco Programas e Projetos.....	94
6.16 Bloco Capacitações.....	95
6.18 Bloco Material Didático	96
6.19 Bloco anexos a serem entregues anualmente	98
6.20 Bloco Referências.....	100
7. Seção 7: Devolutiva para o campo empírico investigado.	102
7.1 Proposta de pauta do encontro de formação.	102
7.1.1 Apresentação:	102
7.1.2 Objetivos da formação:.....	102
7.1.3 Conteúdos Principais:	103
7.2 Desenvolvimento do trabalho:.....	103
7.2.1 Primeiro dia de formação.	103
7.2.2 Questões norteadoras para a discussão e registro:.....	103
7.2.3 Segundo dia de formação.	104

7.2.4 Ficha de avaliação:	104
8. Considerações finais.....	106

1. Introdução

Obtive graduação, em 2007, em Educação Física pelo Centro Universitário Padre Albino (UNIFIPA) e, em 2010, em Pedagogia pela Faculdade de Pinhais (FAPI). Concluí pós-graduação em Psicomotricidade, em 2008; em Psicopedagogia, em 2010, pela Faculdade de Itápolis (FACITA); e, em 2018, em Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica pela Faculdade Innovare. Trabalhei como professora recreacionista na Prefeitura Municipal de Catanduva de 2010 até 2018 e, desde 2019, sou titular de cargo como Diretora de Escola na Educação Infantil do Município de Catanduva - SP.

Minha inquietação surge a partir de minha atuação profissional na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Catanduva - SP como Diretora de Escola, atendendo ao segmento Creche, isto é, crianças de 0 a 3 anos. Apesar de minha formação acadêmica, experiência profissional, das formações em serviço e das orientações advindas das instâncias administrativas da Secretaria Municipal de Educação de Catanduva (SME-Catanduva), em diversas oportunidades me sinto apenas uma executora de tarefas. Embora essas tarefas sejam necessárias e previstas em minhas atribuições, percebo também a necessidade de compreender o porquê delas, sua importância, suas ligações e seus desdobramentos no cotidiano da escola. Em outras palavras, entender o contexto em que estão inseridas. Uma dessas tarefas é contribuir com a formação continuada de minha equipe, haja vista os recorrentes questionamentos por parte dos funcionários sobre práticas do cotidiano escolar.

Desse modo, minha inquietação pode ser sintetizada na seguinte questão: como auxiliar na formação continuada da equipe escolar sob minha responsabilidade no que se refere às práticas escolares de uma Creche? Isto posto, tornou-se necessária a realização de um mapeamento bibliográfico inicial para identificar o que o campo acadêmico brasileiro tem produzido em relação ao problema posto.

1.1 Mapeamento bibliográfico inicial

O mapeamento bibliográfico inicial foi realizado a partir da utilização de três palavras-chave, em suas expressões exatas por: “Creche¹”, “Educação Infantil²” e

¹ Por ser a denominação comumente utilizada para o segmento inicial da Educação Infantil.

² Por ser a etapa da Educação Básica que abarca o segmento Creche.

“política educacional³”; em três bases de pesquisa. No caso, foram consultados o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (Capes, 2023), o banco de artigos científicos publicados em periódicos da *Scientific Electronic Library Online* - SciELO (SciELO, 2023) e a base de dados do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação (PPGPEGI) da Universidade de Araraquara - UNIARA (Uniara, 2023).

Ao término do mapeamento bibliográfico inicial, foram selecionadas vinte e seis (26) produções, sendo oito com a utilização da palavra-chave “Creche”, nove com a palavra-chave “Educação Infantil” e nove com a palavra-chave “política educacional”, viabilizando, assim, a elaboração de alguns registros e apontamentos quanto ao modo como o campo educacional brasileiro tem investigado situações relacionadas à minha inquietação.

1.2 Palavra-chave Creche

Lordelo e Carvalho (1999) analisaram a inserção de bebês em creches, um processo que envolve familiares, crianças e educadoras em uma complexa dinâmica de integração, considerando que a educação coletiva de bebês é um fenômeno recente. Assim, frequentemente, essas mães se sentem culpadas por terem que compartilhar os cuidados dos filhos. O período inicial do bebê em uma creche, portanto, implica a emergência de novos significados, que são atribuídos e assumidos, confrontados e negociados nas interações estabelecidas pelos participantes.

Cruz (2001) investigou as percepções sobre o trabalho desenvolvido pelas creches comunitárias na cidade de Fortaleza a partir de entrevistas realizadas com vinte e cinco (25) professoras e quarenta e oito (48) famílias usuárias dessas creches. As educadoras expressaram opiniões marcadas por preconceitos e falta de informações tanto acerca da creche quanto das crianças e de suas famílias. Na visão das famílias, de um modo geral, a creche está desempenhando bem a sua função. Os dois grupos parecem carecer de modelos de atendimento de qualidade como referência para suas avaliações. O autor ressalta a persistência da precariedade desses equipamentos e a necessidade urgente de prover as famílias usuárias e os grupos que defendem os interesses populares de informações acerca da especificidade da qualidade na Educação Infantil, a fim de que possam identificar tais precariedades e buscar estratégias para superá-las.

³ Por ser o campo decisório da organização e sustentação legal da Educação.

Rayna (2013) investigou a importância do conceito de participação como elemento crucial na definição da qualidade na Educação Infantil. A pesquisa baseou-se em uma experiência de acompanhamento informal realizada em creches parisienses, em 2008. Os princípios quatro e dez dessa proposta enfatizam a participação e a aprendizagem mútua como ingredientes fundamentais para a qualidade. O texto concentrou-se na participação dos profissionais envolvidos nesse processo, tanto dentro quanto fora das creches. Foram analisadas mudanças paradigmáticas no envolvimento dos pais e discutidas as condições necessárias para promover essas mudanças, identificando as possibilidades e desafios que os ambientes informais de coaprendizagem podem oferecer ao campo da Educação Infantil. O estudo destaca a importância da participação ativa dos profissionais e dos pais nesta etapa, enfatizando a aprendizagem mútua como um aspecto central para a qualidade do ensino. Além disso, reconhece o potencial dos ambientes informais de coaprendizagem para promover uma educação de qualidade. Essas descobertas contribuem para a compreensão das dinâmicas envolvidas na Educação Infantil e fornecem insights para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais eficazes nesse campo.

Silva (2014) analisou a questão do estabelecimento da confiança das mães de crianças de 0 a 3 anos na Instituição de Educação Infantil (IEI) pública tendo por base a noção de confiança desenvolvida por Anthony Giddens⁴ em sua análise das consequências da Modernidade. As análises focalizaram os sentidos e significados construídos pelas mães a respeito da opção pela Creche como alternativa de apoio ao cuidado e educação dos filhos. As conclusões indicaram interação das mães no processo de construção das relações com a IEI no que diz respeito ao estabelecimento de relações de confiança e da legitimidade da escolha por contar com a IEI pública para seus filhos desde bebês. Tal iniciativa revela-se tanto no empreendimento de ações que reduzam a lacuna de conhecimentos dos familiares sobre a IEI bem como na busca por construir uma narrativa sobre a Educação Infantil e suas professoras que lhes ofereça maior segurança.

Minotti (2020) investigou, por meio de uma pesquisa qualitativa apoiada em um estudo de caso em uma escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Araraquara, as atividades realizadas pelo diretor escolar em seu cotidiano. Sua hipótese

⁴ Confiança, para Giddens (1991, p.42-43) significa “crença na credibilidade de uma pessoa ou sistema, tendo em vista um dado conjunto de resultados ou eventos, em que essa crença expressa uma fé na probidade ou amor de um outro, ou na correção de princípios abstratos (conhecimento técnico)” (Palm e Nehmy, 1998, p.83).

central foi a de que o diretor de Educação Infantil executa uma grande quantidade de atividades diárias, o que dificulta a devida interpretação e compreensão das dimensões pedagógicas, bem como a organização e análise dessas tarefas. A coleta de dados ocorreu por meio de observação participante, com o uso de um caderno de campo, e as análises foram baseadas no conceito de gestão escolar proposto por Lück (2009). Após 138 dias de registros, identificaram-se e classificaram-se 1.909 atividades, das quais 57,15% tiveram duração máxima de quinze (15) minutos e 64% foram classificadas na dimensão administrativa. Parte significativa das atividades registradas não exigiria, a princípio, a participação direta do diretor; contudo, a limitação de recursos humanos disponíveis na escola resultou nessa sobrecarga. Além disso, muitas atividades de curta e média duração sofreram constantes interrupções. A autora conclui que a grande carga de responsabilidades atribuídas ao diretor escolar dificulta a análise criteriosa de cada tarefa realizada.

Couto e Souza (2022) exploraram as possibilidades de monitoramento do acesso à creche em nível municipal, adotando uma estratégia metodológica que envolveu o cálculo de taxas de atendimento escolar, dados de matrículas do Censo Escolar e dados populacionais obtidos por meio da metodologia de correlação de razões. Os resultados indicaram que, em média, apenas 32,2% das crianças de até três anos são atendidas pelos municípios, evidenciando desigualdades no acesso à creche, as quais estão relacionadas à localização geográfica e ao contexto socioeconômico.

Hubert (2022) investigou a violação do direito à educação em creches para crianças de zero a três anos em Campinas - SP, destacando a prática da judicialização de vagas. Embora a intenção dessas ações judiciais seja garantir o acesso à educação, elas frequentemente resultam na superlotação das creches e interferem no trabalho docente. Os resultados apontam que a ausência de metas municipais para a construção de creches perpetua o déficit de vagas e o ciclo de judicialização. Além disso, a atuação do Judiciário é limitada e não contribui efetivamente para a formulação de políticas públicas. O estudo sugere que a criação de uma instância judicial especializada em questões educacionais poderia minimizar os conflitos relacionados à judicialização das vagas em creches.

Moreira (2022) investigou o direito à creche para crianças de zero a três anos, destacando sua função na mitigação da desigualdade social no Brasil. O estudo teve como objetivo principal analisar a trajetória das receitas municipais destinadas à educação e a oferta de vagas em creches públicas nos municípios de Campo Largo e

Pinhais, no Paraná, utilizando dados referentes ao período de 2007 a 2019, excluindo o ano de 2020 devido à pandemia de Covid-19. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e quantitativa, entrevistando representantes da gestão pública e analisando bancos de dados de transparência, relatórios orçamentários e informações do Censo Escolar. Concluiu-se que as receitas próprias e os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) aumentaram nos municípios analisados. Além disso, o crescimento das creches públicas esteve relacionado a estratégias políticas, cumprimento da legislação, destinação de recursos e apoio das políticas governamentais.

1.3 Palavra-chave Educação Infantil

Kuhlman (2000) analisou a história das instituições de Educação Infantil no Brasil, abordando Creches e Jardins de Infância. Destacou políticas discriminatórias voltadas às crianças de baixa renda e embates entre concepções educacionais, considerando a relação entre família e instituição, educação e assistência, entre outros. Seus resultados ampliaram a compreensão das políticas educacionais e os desafios enfrentados por essas instituições.

Kramer e Barros (2014) investigaram a gestão da Educação Infantil em 24 municípios, a partir de entrevistas com profissionais das Secretarias de Educação. Os resultados abordaram gestão, financiamento, estrutura, acesso, formação profissional e continuidade política. O estudo identificou prioridades para o desenvolvimento de políticas públicas na área.

Pinto e Duarte (2015) analisaram a regulação institucional em uma EMEI e uma UMEI de Belo Horizonte – MG, observando a interação entre controle estatal e autonomia docente. O estudo revelou um sistema multirregulado, onde normas administrativas convivem com práticas situacionais definidas pelos professores.

Borghi e Bertagna (2016) analisaram o atendimento conveniado na Educação Infantil no Brasil, com base em dados do FNDE de 2013. Os resultados indicaram maior concentração da política de convênios nas regiões Sudeste e Sul, evidenciando a influência do setor privado na oferta educacional. O estudo reforçou a necessidade de fortalecer a educação pública para reduzir essa dependência.

Barroso (2017) investigou a gestão escolar na Rede Pública de São José do Rio Preto – SP, analisando o impacto da equipe gestora na administração escolar. A

pesquisa revelou que gestores que atuam sozinhos enfrentam dificuldades, apontando a necessidade de formação continuada e tempo adequado para a função.

Fernandes e Domingues (2017) analisaram a Educação Infantil em São Paulo, destacando desigualdades no acesso. Apesar do aumento da oferta, a pesquisa revelou que cerca de 700 mil crianças ainda aguardam vaga na Pré-escola e menos de 40% das crianças de zero a três anos estão matriculadas, sendo as de menor renda as mais afetadas.

Melo (2021) investigou os impactos da inclusão de turmas de Educação Infantil em escolas municipais de Belo Horizonte – MG. O estudo identificou tensões entre abordagens pedagógicas, troca de conhecimentos entre etapas e influência da cultura escolar no desenvolvimento das crianças.

Sabatini (2021) analisou a oferta da Educação Infantil no Brasil, observando a dicotomia entre práticas escolarizantes na Pré-escola e assistencialistas nas Creches. A pesquisa destacou desafios na integração entre cuidar, educar e brincar, apontando concepções assistencialistas como entraves à formação integral das crianças.

Alvares (2023) investigou o uso do Currículo vigente na Educação Infantil em Bauru – SP, analisando como professoras organizam o ensino. O estudo apontou lacunas na implementação curricular e a necessidade de formação continuada fundamentada na Teoria Histórico-Cultural.

1.4 Palavra-chave política educacional

Barreto (2003) analisou a atuação das Políticas Públicas e Programas Federais de Educação para crianças de zero a seis anos durante a segunda gestão do Governo Fernando Henrique Cardoso. A pesquisa foi baseada na análise de documentos e registros administrativos oficiais, evidenciando a escassez e a falta de articulação das ações do governo federal voltadas a esse grupo etário. A autora apresentou estimativas da demanda por Creches e Pré-Escolas, com base nas metas do Plano Nacional de Educação, além de oferecer cenários dos gastos necessários para atingir essas metas, levando em consideração os recursos destinados ao setor educacional nas diferentes esferas de governo, conforme a legislação vigente. As análises destacam a necessidade de implementar o regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, conforme estabelecido pela Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Brasil, 1996). Essa colaboração é essencial para garantir

que a Educação Infantil ocupe o lugar que a legislação educacional já reconhece dentro das políticas públicas.

Zapellini (2009) analisou a importância e a riqueza da Creche como um espaço formativo, que permite aos professores realizar estudos mais aprofundados sobre a prática pedagógica, a diversidade de temas e a construção coletiva do conhecimento. No entanto, a autora ressaltou a necessidade de criar melhores condições para a efetivação desse processo, como a presença de um profissional qualificado para atuar como formador dos professores, com competência para organizar, dinamizar e auxiliar nas reflexões sobre teoria e prática.

Fernandes (2017) investigou a falta de atendimento das crianças que solicitam vagas em Creches da Rede Pública Municipal de São José do Rio Preto - SP. O objetivo principal foi elaborar um instrumento para reorganizar os indicadores relacionados à política de atendimento às Creches, levando em consideração as metas estabelecidas pelo Plano Municipal de Educação, o crescimento demográfico da população de zero a quatro anos na cidade, as ações desenvolvidas pelo Município e as listas de espera. A hipótese central foi a de que a análise e reorganização desses indicadores resultariam em um cenário ampliado das ações da política de atendimento às Creches, subsidiando a elaboração de um plano de metas e ações eficaz para reduzir o déficit e alcançar a universalização do atendimento até 2024. Os resultados identificaram os principais desafios a serem superados pela política de atendimento às Creches em São José do Rio Preto - SP e apresentaram um plano de ações para enfrentá-los.

Ximenes, Oliveira e Silva (2019) analisaram a judicialização da demanda por Educação Infantil no Município de São Paulo entre 2010 e 2016, a partir do conceito de ciclo de políticas públicas. Tomam como marco desse período o julgamento, em 2013, de uma Ação Civil Pública⁵ paradigmática que, além de determinar a ampliação em 150 mil novas vagas, produziu efeitos institucionais significativos nos órgãos do sistema de justiça, assim como efeitos diretos e indiretos na própria política judicializada. Concluiu-se que tão relevantes quantos os efeitos na política educacional específica são os efeitos diretos e indiretos que podem ser identificados na política pública de acesso à justiça.

⁵ A Ação Civil Pública é um instrumento jurídico previsto pela Lei nº 7.347/1985, que tem como objetivo proteger interesses difusos, coletivos e individuais homogêneos, como os relacionados ao meio ambiente, ao consumidor, à ordem econômica e à defesa de direitos humanos. (Brasil, 1985).

Castro e Regattieri (2021) analisaram as políticas educacionais voltadas para a formação continuada na Educação Infantil, com foco em uma proposta intitulada “Mesa Educadora para a Primeira Infância”, que tem como objetivo capacitar docentes e demais profissionais da escola para a melhoria da educação na primeira infância. O Município de Araçariguama - SP foi escolhido como cenário da pesquisa, pois o pesquisador atuou como docente e coordenador pedagógico entre os anos de 2009 e 2017. O recorte temporal da pesquisa abrange o período de 2008 (ano de início da proposta no Estado de São Paulo) até 2017 (ano de encerramento da pesquisa de campo em Araçariguama). Os resultados sugerem que as Políticas Educacionais para a Educação Infantil no Brasil, especialmente a “Mesa Educadora para a Primeira Infância”, têm se voltado mais para atender às orientações de organismos internacionais e aos interesses econômicos de grandes grupos, em vez de resolver as urgentes questões da Educação Infantil e da formação de seus profissionais. Ramos (2021) analisou as repercussões do Programa Proinfância⁶ no financiamento da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino do Recife - PE durante os mandatos dos presidentes Lula e Dilma, de 2008 a 2016. Os objetivos foram registrar as alterações no marco legal do financiamento da Educação Infantil, investigar a evolução das matrículas e das condições de atendimento no Recife e identificar o volume de investimentos do Proinfância no país e no município.

A abordagem qualitativa utilizou análise bibliográfica e documental, incluindo o Censo Escolar do Recife - PE. Observou-se uma ampliação do marco normativo do financiamento, com destaque para a criação do Fundeb como política de Estado para a Educação Básica e o papel indutor da União nas políticas educacionais. Houve aumento nas matrículas de crianças de 0 a 5 anos no Recife, tanto em unidades públicas quanto privadas, refletindo o reconhecimento do direito à educação na primeira infância. Os investimentos federais foram fundamentais para a construção de novas unidades e manutenção das existentes, mas a implementação do Proinfância enfrentou problemas, resultando em um baixo número de unidades concluídas. A opção por transferências voluntárias contribuiu para a descontinuidade da ação, e o modelo do programa reforçou

⁶ O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da Rede de Educação Infantil. (Brasil, 2007).

a desigualdade entre os entes federados e municípios, agravada pela descontinuidade das gestões municipais.

Santos (2022) analisou a política de Educação Infantil no município de Caruaru - PE e sua importância na política educacional brasileira. Os resultados indicaram que a expansão do atendimento em Caruaru foi impulsionada pelo programa Proinfância, resultando no aumento de unidades educacionais, embora ainda insuficientes para atender a toda a demanda. Foram identificadas limitações nas instalações, aumento do número de crianças por turma, falta de profissionais qualificados, defasagem de materiais e desvalorização salarial. Além disso, predominou a contratação de profissionais temporários em vez de contratações permanentes por concurso público. Embora tenha ocorrido um fortalecimento do reconhecimento da criança como sujeito de direito e da defesa de uma educação integrada ao cuidado, ainda persistiram concepções assistencialistas e a visão da pré-escola como uma etapa preparatória para a escolarização. A pesquisa destacou a necessidade de superar essas divergências entre a política proposta e a realidade vivenciada na prática.

Mesquita (2022) investigou como o direito à Educação Infantil se manifesta na expansão do atendimento com qualidade. A abordagem teórico-metodológica utilizada foi baseada no ciclo de políticas de Ball, com o apoio dos estudos de Mainardes, adotando uma perspectiva qualitativa, com análise documental e de conteúdo. Foram analisados o Plano Nacional de Educação (PNE), dados estatísticos sobre o acesso à Educação Infantil fornecidos pelo MEC/Inep, além dos planos estadual e municipal de educação. Realizou-se uma revisão narrativa da literatura sobre a expansão do atendimento com qualidade na Educação Infantil, abrangendo o período de 2013 a 2020, com ênfase nos resultados e efeitos das políticas e na discussão sobre a qualidade, além de abordar as interferências da pandemia na organização escolar da Educação Infantil. A pesquisa destacou as conquistas legislativas em relação aos direitos das crianças, mas revelou a crescente privatização da Educação Infantil pública e as limitações na oferta de vagas e na qualidade do atendimento para as crianças mais vulneráveis. Concluiu que o direito à Educação Infantil vai além do acesso às vagas e exige condições adequadas para garantir uma educação de qualidade socialmente referenciada, enfatizando a importância do monitoramento da cobertura e da avaliação institucional como práticas relevantes para a reflexão e a melhoria da qualidade na Educação Infantil.

Silva (2022) teve como objetivo central identificar os problemas políticos de ordem coletiva na Educação Básica que os programas dentro da política pública

educacional, criados em âmbito federal, buscam solucionar. A hipótese levantada foi a de que existem diversas demandas educacionais que precisam ser abordadas pelos programas governamentais. O método utilizado foi o dedutivo, e os resultados indicaram que uma grande parte dos programas que compõem a política pública educacional tem como objetivo resolver os desafios sociais presentes na educação, com foco na redução das disparidades de escolaridade e nas desigualdades sociais dentro da sala de aula. Portanto, esses programas lidam com problemas de ordem coletiva que são levados ao âmbito político, considerando que uma política pública visa abordar um problema público, compreendido como coletivamente relevante.

Ao final do mapeamento bibliográfico inicial, é possível inferir, dentro das delimitações aqui adotadas, que o campo educacional brasileiro tem investigado, entre outros temas relacionados à Educação Infantil, a sustentação legal, o acesso, o atendimento, a qualidade, alguns projetos e possíveis desdobramentos, como sua judicialização. No entanto, não foram identificadas produções que tenham como objeto de investigação ou análise a utilização de material interno das escolas — no caso, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) — como principal subsídio de formação em serviço dos profissionais da escola.

1.5 O Problema

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica nacional, subdividida em dois segmentos: a Creche, com atendimento para crianças de zero a três anos, e a Pré-Escola, com atendimento para crianças de quatro a seis anos. Trata-se de um direito público subjetivo cuja responsabilidade é exclusiva dos Municípios, conforme a LDB, artigo 11, inciso V. Essa responsabilidade resulta em muitos desafios para a oferta, efetivação e acompanhamento de todas as ações que envolvem esse atendimento, especialmente devido à necessidade de alinhamento das políticas municipais com as instâncias administrativas superiores. Esse alinhamento se reflete no Plano Municipal de Educação (PME) de Catanduva e, em particular, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas. Nesse contexto, a formação continuada em serviço dos profissionais da escola, no que se refere à sustentação legal da Educação Infantil e às práticas escolares de uma Creche, é responsabilidade da equipe gestora. Diante disso, surge a seguinte pergunta de pesquisa: quais são as possibilidades e limitações do PPP como subsídio central na formação continuada dos profissionais de uma Creche?

1.6 Justificativa

O tema a ser pesquisado se faz relevante uma vez que o mapeamento bibliográfico inicial realizado apontou lacunas, pela elaboração de material acadêmico referente a um tema relevante para o campo educacional brasileiro e de subsídios que contribuam para o campo empírico investigado quanto à formação continuada em serviço dos profissionais de uma Creche, em especial no que se refere à compreensão do conteúdo do PPP.

1.7 Hipótese

Esta pesquisa teve como hipótese central que o PPP de uma Creche apresenta elementos importantes para serem utilizados como subsídios na formação continuada em serviço dos profissionais de uma Creche.

1.8 Objetivo Geral

O objetivo central desta pesquisa foi o de investigar as possibilidades e as limitações da utilização do PPP como elemento central na formação continuada em serviço dos profissionais de uma Creche.

1.8.1 Objetivos Específicos

- Identificar a sustentação legal da Educação Infantil desde o âmbito federal até o âmbito municipal;
- Analisar Plano Municipal de Educação (PME) e, em especial, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das Creches.
- Cotejar a sustentação legal da Educação Infantil nos diferentes âmbitos e
- Elaborar análises que contribuam para a elaboração do produto a ser apresentado ao campo empírico investigado.

1.9 Método

Esta pesquisa é do tipo qualitativo de base documental, uma vez que se preocupa analisar as possibilidades e as limitações da utilização do PPP como elemento central na formação continuada dos profissionais de uma Creche.

1.9.1 Campo empírico

O campo empírico tem como foco o PPP de uma escola que atende o segmento Creche. Na Secretaria Municipal de Educação de Catanduva (SME- Catanduva).

1.9.2 Procedimentos de coleta

A coleta de informações será realizada por meio do acesso e organização em quadros, figuras e tabelas do conteúdo presente no PPP de modo a possibilitar o cotejamento das mesmas a partir do referencial de análise proposto.

Descritos os procedimentos de coleta a serem utilizados se faz necessário destacar que, para o início desta pesquisa foram obtidos os seguintes termos obrigatórios: Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável - TCPR (Anexo A), Termo de Consentimento Institucional - TCI (Anexo B) e o Parecer da Comissão Científica do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação (PPGPEGI) da Universidade de Araraquara - Uniara.

1.9.3 Procedimentos de análise

As informações obtidas foram organizadas, cotejadas e analisadas, a partir do conceito de formação apresentado por Libâneo (2004; 2015) e as contribuições de Veiga (1998) referentes as bases de um Projeto Político-Pedagógico, uma vez que o procedimento de coleta reúne informações que remetem e contribuem a situações do cotidiano escolar e passíveis de utilização para a formação continuada em serviço dos profissionais da Creche.

1.9.4 Riscos e benefícios

Esta pesquisa não envolveu seres humanos diretamente, o que reduz, em muito, a possibilidade de riscos, contudo ainda assim foi apresentado à Secretária Municipal de Educação o Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável - TCPR (Anexo A) e solicitado o Termo de Consentimento Institucional - TCI (Anexo B) com o objetivo de eliminar ou minimizar possíveis riscos.

Quanto aos benefícios, destaco para o campo acadêmico a elaboração de uma pesquisa em uma área, cuja produção acadêmica ainda apresenta lacunas quanto a sustentação legal da educação infantil no Brasil desde o âmbito federal até o municipal; para o campo empírico investigado o acesso a um estudo científico sobre esses aspectos proporcionando assim subsídios para a elaboração de ações nesse sentido e para os profissionais que atuam diariamente com essa questão e a oferta de um conhecimento ampliado sobre suas ações.

1.9.5 Estrutura do trabalho

Na Seção 2, é destacado um histórico da Educação Infantil no Brasil e sua sustentação legal, associando as leis a Creche. Na Seção 3, oferece uma visão geral e estruturada da produção científica brasileira sobre Creches, e identificar possíveis lacunas existente no campo.

Na Seção 4, propõe o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como uma estratégia para implementar e apoiar a formação continuada em serviço, além da formação inicial. A Seção 5, detalha o contexto da pesquisa, incluindo as principais características do Município, a estrutura da Rede Municipal e a descrição de uma unidade escolar específica onde a pesquisa foi conduzida.

Na Seção 6, apresenta os componentes do PPP de uma Creche em Catanduva, destacando informações úteis para a formação continuada dos profissionais da escola. Na Seção 7, é apresentado o produto final com o campo empírico investigado.

A integração das informações das seis seções proporciona uma visão abrangente da Educação Infantil no Brasil, da produção científica relacionada, das estratégias de formação continuada e do contexto específico da pesquisa. As conclusões tiradas ressaltam a importância de um planejamento pedagógico bem estruturado e de uma formação continuada eficaz para o bom desenvolvimento das Creches e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das crianças atendidas.

2. Seção 2: Educação Infantil no Brasil: histórico e sustentação legal.

Esta Seção tem por objetivo principal descrever o histórico e a sustentação legal da Educação Infantil no Brasil com destaque para a Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), a Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (Brasil, 1996), a Emenda Constitucional nº 53 de 2006 (Brasil, 2006), a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009) e o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), legislação essa expressa no principal documento das redes municipais de ensino, no caso o Plano Municipal de Ensino (PME), que por sua vez é expresso no principal documento das escolas de Educação Infantil, no caso o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

O texto está organizado de modo a apresentar inicialmente a sustentação legal da Educação Infantil e posteriormente, por meio de um quadro, como o segmento Creche é contemplado nesta sustentação.

2.1 A Educação Infantil na atual Constituição Federal.

A atual Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988) apresenta no Capítulo III “da Educação, da cultura e do desporto”, Seção I “da Educação” um conjunto de artigos⁷ (205 a 214) que balizam a Educação Nacional, contudo destaco aqueles que permitem associação direta à Educação Infantil.

O Art. 205, apresenta a seguinte premissa: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e sugere que:

- A existência de lista de espera por vagas representa o não cumprimento desse direito;
- Dever do Estado e da família sugere a fundamental “proximidade/parceria” entre escola como representante do Estado e responsáveis legais pelas crianças/alunos;
- Com a colaboração da sociedade implica na divulgação/transparência do que ocorre no interior das escolas.

O art. 208 estabelece “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de” e apresenta sete garantias das quais destaco:

⁷ Alguns revistos por emendas que serão destacados oportunamente.

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009) [...];

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) [...];

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

A Constituição brasileira assegura quatro direitos importantes para a Educação. Primeiro, garante que todas as crianças, dos 4 aos 17 anos, tenham acesso à Educação Básica de forma gratuita, inclusive para aquelas que não puderam estudar na idade certa. Também determina que crianças com deficiência recebam atendimento educacional especializado (AEE), de preferência em escolas regulares. Além disso, estabelece o direito à Educação Infantil, incluindo Creche e Pré-Escola, para crianças até 5 anos. Por último, prevê que os alunos recebam apoio em todas as etapas da Educação Básica, incluindo materiais escolares, transporte, alimentação e cuidados de saúde.

O art. 208 apresenta ainda três importantes parágrafos, quais sejam:

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é consagrado como um direito público subjetivo, conferindo a todo cidadão o direito de exigir do Estado o cumprimento desse dever. Em caso de descumprimento por parte do Poder Público, seja pela falta de oferta ou por uma oferta irregular, a autoridade competente é responsabilizada. Além disso, cabe ao Estado a responsabilidade de recensear os educandos no Ensino Fundamental, e garantir a frequência à escola, em cooperação com os pais ou responsáveis. Essas

medidas visam garantir que todos os indivíduos tenham acesso a uma educação de qualidade e que o Estado assuma sua responsabilidade no processo educacional.

O art. 211 estabelece “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” acrescido de cinco parágrafos com destaque para o

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) [...]

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

A Constituição estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração. Isso significa que eles devem trabalhar juntos para garantir uma educação de qualidade para todos os cidadãos. No entanto, o § 2º destaca que os Municípios têm uma atuação prioritária no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, reconhecendo sua importância nessas etapas de ensino. Esta ênfase ressalta a responsabilidade municipal em fornecer uma base sólida de educação e cuidados na primeira infância. Além disso, o § 4º enfatiza a necessidade de colaboração entre os diferentes níveis de governo para assegurar a universalização do ensino obrigatório. Isso significa que é fundamental que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios trabalhem juntos para garantir que todas as crianças tenham acesso à educação básica de forma igualitária e eficaz.

O Art. 214 estabelece que

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: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

O Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001) desempenha um papel fundamental na orientação e estruturação do sistema educacional brasileiro, estabelecendo metas e diretrizes para promover um ensino de qualidade. Entre seus objetivos, destacam-se a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade do ensino. A universalização do atendimento escolar garante que todas as crianças e adolescentes tenham acesso à educação, independentemente de sua condição socioeconômica, promovendo inclusão e igualdade de oportunidades. Já a melhoria da qualidade do ensino visa assegurar que a educação oferecida seja eficaz, preparando os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas também para o pleno exercício da cidadania.

A Educação Infantil é reconhecida na Constituição Federal (Brasil, 1988) como um direito fundamental das crianças e uma obrigação do Estado. De acordo com o artigo 208, essa fase inicial da Educação Básica abrange crianças de até 5 anos, incluindo Creches e Pré-Escolas, e tem como objetivo promover o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A Constituição também determina que o atendimento deve ser realizado em parceria com as famílias e a comunidade, destacando a importância do contexto socioeducativo para a formação das crianças e reafirmando o compromisso do Estado com a Educação Infantil como base essencial para o desenvolvimento humano e social.

2.2. A Educação Infantil no Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990) apresenta em suas disposições preliminares:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes

facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016).

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

O ECA define a proteção integral à criança e ao adolescente, estabelecendo que crianças são pessoas até doze anos incompletos e adolescentes são aquelas entre doze e dezoito anos. Em casos específicos, a lei também pode ser aplicada a jovens entre dezoito e vinte e um anos. Assegura-se a ambos os grupos todos os direitos fundamentais, com a garantia de desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade, sem discriminação de qualquer natureza, incluindo origem, família, gênero, raça, etnia, religião, deficiência, condição econômica e social.

A responsabilidade de assegurar esses direitos é atribuída à família, à comunidade, à sociedade em geral e ao poder público, que devem garantir a efetivação de direitos fundamentais, como vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária, com absoluta prioridade. A legislação também proíbe qualquer forma de

negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão contra crianças e adolescentes, prevendo punições para violações dessas normas. Na interpretação da lei, deve-se considerar os objetivos sociais, o bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, bem como a condição peculiar de desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Além das disposições preliminares o ECA (Brasil, 1990) dedica o capítulo IV “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer” a questões centrais para a Educação Infantil, das quais destaco o Artigo 53 ao estabelecer que

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019).

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Destaca-se o Artigo 53, que garante às crianças e adolescentes o direito à Educação com o objetivo de promover seu pleno desenvolvimento, prepará-los para o exercício da cidadania e qualificá-los para o trabalho. Este artigo assegura a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O parágrafo único deste artigo reforça o direito dos pais ou responsáveis de acompanhar o processo pedagógico e de participar na definição das propostas educacionais, promovendo uma educação inclusiva e participativa.

O Art. 53-A destaca ainda que “É dever da instituição de ensino, clubes e agremiações recreativas e de estabelecimentos congêneres assegurar medidas de conscientização, prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas ilícitas (Incluído pela Lei nº 13.840, de 2019)”. Essa determinação implica que tais entidades devem adotar ações educativas e preventivas, criar ambientes seguros e oferecer apoio para combater a propagação das drogas. Ao envolver diretamente essas instituições, o artigo reforça a ideia de que a prevenção ao uso de drogas é uma responsabilidade

coletiva, necessitando de esforços coordenados e contínuos dentro de ambientes frequentados por crianças e adolescentes.

No que se refere ao dever do Estado o Art. 54 dispõe:

É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela freqüência à escola.

O artigo destaca o dever do Estado em assegurar o acesso às diversas etapas da educação, começando com o atendimento de crianças de 0 a 5 anos em Creches e Pré-Escolas, enfatizando a responsabilidade do Poder Público em relação à oferta adequada desses serviços, bem como a irregularidade ou a omissão em sua oferta.

O Art. 55 estabelece que “Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Essa responsabilidade legal garante que todas as crianças e adolescentes tenham acesso à educação formal, essencial para seu desenvolvimento integral. Ao cumprir essa obrigação, os pais não apenas atendem a um requisito legal, mas também contribuem diretamente para o processo educativo, fortalecendo a relação entre família e escola.

O Art. 56 estabelece que os dirigentes dos estabelecimentos de ensino devem comunicar ao Conselho Tutelar os casos de: I - maus-tratos envolvendo seus alunos; II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, após esgotados os recursos escolares; III - elevados níveis de repetência. Ao cumprir essas responsabilidades, os

dirigentes de ensino colaboram na identificação precoce de problemas que podem comprometer o desenvolvimento pleno dos alunos.

O Art. 59 determina que “Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude”, possibilitando a utilização de espaços além da unidade escolar.

Quanto às medidas de segurança para as instituições e colaboradores que atuam diretamente com crianças e adolescentes, o Art. 59-A e seu parágrafo único tratam dessas funções.

Art. 59-A. As instituições sociais públicas ou privadas que desenvolvam atividades com crianças e adolescentes e que recebam recursos públicos deverão exigir e manter certidões de antecedentes criminais de todos os seus colaboradores, as quais deverão ser atualizadas a cada 6 (seis)

Parágrafo único. Os estabelecimentos educacionais e similares, públicos ou privados, que desenvolvem atividades com crianças e adolescentes, independentemente de recebimento de recursos públicos, deverão manter fichas cadastrais e certidões de antecedentes criminais atualizadas de todos os seus colaboradores. (Incluído pela Lei nº 14.811, de 2024).

As instituições sociais, tanto públicas quanto privadas, que desenvolvem atividades com crianças e adolescentes e recebem recursos públicos, são obrigadas a exigir e manter certidões de antecedentes criminais atualizadas de todos os seus colaboradores a cada seis meses. No ECA, a Educação Infantil é reconhecida como um direito essencial, garantindo que todas as crianças tenham acesso a um ambiente educacional adequado desde os primeiros anos de vida. O ECA destaca a importância de um atendimento que favoreça o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais, e estabelece que é dever do Estado e da sociedade assegurar condições apropriadas para a aprendizagem e o bem-estar das crianças, criando e mantendo Creches e Pré-Escolas de qualidade.

2.3. A Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996) estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, utilizando noventa e dois (92) artigos. Este item da pesquisa destaca alguns desses artigos que se relacionam

diretamente com a Educação Infantil, especialmente os artigos 29, 30 e 31, que fazem parte da Seção II, denominada "Da Educação Infantil".

O Art. 1º estabelece que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Juntamente com seu papel formal, representado pela escolarização, a educação se expande para além das salas de aula, integrando experiências de vida que moldam o indivíduo. O § 1º complementa ao dizer que “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”, enfatizando a importância da escola, destacando-a como um espaço privilegiado para a aquisição de conhecimentos formais.

Na Educação Infantil, em particular, a escola é fundamental para a primeira etapa de socialização e aprendizagem das crianças. Além de transmitir conteúdos acadêmicos básicos, a escola desempenha um papel crucial na socialização dos estudantes, promovendo valores como responsabilidade, cooperação e respeito às diferenças. Através de seu currículo e atividades lúdicas, a escola contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. Dessa forma, a Educação Infantil se torna um pilar indispensável na formação integral dos indivíduos desde os primeiros anos, complementando os demais processos formativos presentes na sociedade e preparando as crianças para os desafios futuros.

Quanto aos princípios e fins da educação nacional, o Art. 2º dispõe que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A relação entre família e escola é essencial para o desenvolvimento das crianças. A legislação destaca que a educação é um dever compartilhado entre a escola e a família, enfatizando a importância do envolvimento dos pais no processo educativo. Quando a família participa ativamente da vida escolar, colabora com os educadores e acompanha o desempenho dos filhos, cria-se um ambiente favorável à aprendizagem e ao crescimento pessoal. No que diz respeito ao currículo, o Art. 26 determina que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em

cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

O currículo na Educação Infantil, visa proporcionar uma educação integral e de qualidade às crianças de zero a cinco anos, abrangendo aspectos como o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo, social e cultural. Valorizando a ludicidade, o brincar como forma de aprendizagem.

A educação especial é citada no Art. 58.

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

A educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, a fim de atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A inclusão de serviços de apoio especializado nas escolas regulares reflete um compromisso em adaptar o ambiente educacional às necessidades específicas desses estudantes, garantindo sua participação nas classes comuns sempre que possível. Quando a inclusão em turmas regulares não for viável, a legislação assegura a criação de classes, escolas ou serviços especializados, garantindo o direito à educação desses alunos. A continuidade da educação especial desde a infância reforça a necessidade de um suporte educacional contínuo e adaptado às necessidades ao longo da vida. Este marco legal evidencia o esforço para promover uma educação inclusiva e equitativa, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a um ensino de qualidade, ajustado às suas necessidades.

A LDB reconhece a educação especial como um direito fundamental, assegurando que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades ou superdotação recebam o apoio necessário para seu desenvolvimento educacional. Ao estabelecer diretrizes para a oferta de serviços especializados e apoio dentro da rede regular de ensino, a Lei reafirma seu compromisso com a inclusão e o acesso igualitário à educação ao longo de toda a vida escolar dos beneficiários dessa modalidade educacional.

No que se refere aos artigos da seção da Educação Infantil, o Art. 29 estabelece: “A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.” Este artigo destaca o desenvolvimento pleno da criança em todos os aspectos da vida.

Quanto à oferta, o Art. 30 determina que: “A Educação Infantil será oferecida em: I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.” A organização da Educação Infantil em creches e pré-escolas permite a criação de ambientes específicos que promovem o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas fases de crescimento.

Em relação à avaliação na Educação Infantil, o Art. 31 dispõe: “Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” Ao priorizar o acompanhamento contínuo e a documentação do desenvolvimento, a Educação Infantil reforça a importância de uma educação inclusiva e equitativa, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades iguais para florescer em seu próprio tempo e maneira.

A LDB reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa fundamental da Educação Básica, voltada para crianças de até seis anos de idade, oferecida em Creches para crianças de zero a três anos e em Pré-Escolas para crianças de quatro a seis anos, com o principal objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança, abrangendo os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, e complementando o trabalho da família e da comunidade. A Lei destaca a importância de um atendimento pedagógico de qualidade.

2.4. A Educação Infantil na Emenda Constitucional nº53 de 2006.

A Emenda Constitucional nº 53 de 2006 (Brasil, 2006) dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das

Disposições Constitucionais Transitórias⁸, entretanto para o objetivo deste item destaco no art. 208 a alteração de “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” para “Educação Infantil, em Creche e Pré-Escola, às crianças até cinco anos de idade” o que representa um ajuste significativo na política educacional. Essa mudança visa garantir que a primeira infância receba atenção especial, refletindo a importância de uma base sólida nos primeiros anos de vida.

2.5 A Educação Infantil na Resolução nº5, de dezembro de 2009.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009) fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e é composta por 13 artigos, dos quais seu artigo 1º estabelece que “A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil” (Brasil, 2009, p.1).

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Considerando a centralidade das propostas pedagógicas e curriculares para a efetivação das políticas públicas, independentemente da instância administrativa, o conhecimento consolidado nesta resolução se torna evidente

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas educativas que visam integrar as experiências e os conhecimentos prévios das crianças, criando um ambiente de aprendizado que favoreça seu desenvolvimento integral

⁸ O ADCT (Ato das Disposições Constitucionais Transitórias) é parte temporária da Constituição brasileira que regula questões específicas de transição e adaptação durante a implementação da Constituição de 1988, tratando de temas como prazos de adequação de leis e transição de mandatos. (Figueiredo, 2024).

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo.

As propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem colocar a criança no centro do planejamento curricular, reconhecendo-a como um ser com uma história pessoal e direitos que devem ser respeitados. Por meio de suas interações diárias, relações sociais e práticas cotidianas, tanto na escola quanto em outros contextos, a criança constrói sua identidade individual e coletiva. Esse processo ocorre por meio de diversas atividades essenciais para seu desenvolvimento integral.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

O oferecimento de vagas na Educação Infantil para crianças de zero a cinco anos pode ocorrer em jornada integral, com sete horas diárias, ou em jornada parcial, com no mínimo quatro horas. Essas instituições são regulamentadas pelo sistema educacional. A matrícula é obrigatória para crianças de quatro a cinco anos até 31 de março, e as vagas devem ser localizadas próximas às residências.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Esses princípios têm o objetivo de proporcionar um ambiente educativo inclusivo e enriquecedor, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças pequenas. São princípios fundamentais que devem orientar as propostas pedagógicas na Educação Infantil.

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

- I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

As escolas de Educação Infantil devem garantir os direitos das crianças, colaborar com as famílias no cuidado e na educação, promover a interação entre os pequenos e a igualdade de oportunidades, além de estimular a criatividade, a participação democrática e a conscientização ambiental, visando romper barreiras sociais.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de

conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

§ 2º Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:

I - proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;

II - reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;

III - dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;

IV - adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

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

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil visa garantir à criança o acesso a diferentes formas de aprendizagem e proteger seus direitos básicos, como saúde, liberdade, respeito e interação social. Para isso, é essencial organizar materiais, espaços e tempos de forma a favorecer o desenvolvimento integral.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaciais temporais;
- V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

Os eixos norteadores na Educação Infantil são as interações e brincadeiras criando um ambiente acolhedor promovendo a interação e conhecimentos pelas crianças.

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil.

As instituições de Educação Infantil devem estabelecer procedimentos para acompanhar o trabalho pedagógico e avaliar o desenvolvimento das crianças, utilizando registros de observação e relatórios das atividades diárias como ferramentas de avaliação.

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

A transição para o Ensino Fundamental requer a manutenção da continuidade no processo de aprendizagem das crianças, respeitando suas idades e evitando adiantar conteúdos específicos do Ensino Fundamental.

O Art. 12, que afirma que "Cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação dessas Diretrizes", reflete a busca por orientações a partir desta resolução. O Art. 13, por sua vez, declara que "A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 1/99" (Brasil, 1999), apresentando o fechamento padrão de uma resolução.

A Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009, representa um marco significativo para a Educação Infantil no Brasil, estabelecendo diretrizes nacionais que regulam a organização e o funcionamento das instituições voltadas para crianças de zero a cinco anos. Ela destaca a Educação Infantil como um direito fundamental, assegurando acesso a uma educação de qualidade que respeite as características específicas dessa faixa etária. Além disso, promove a integração entre cuidado e aprendizagem, buscando o desenvolvimento integral das crianças por meio de práticas pedagógicas adaptadas às suas necessidades e estágios de crescimento.

2.5 A Educação Infantil no atual Plano Nacional de Educação.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e estabelece outras disposições. Dentre suas dez diretrizes, a Diretriz III é central para esta pesquisa, especificamente a 'universalização do atendimento escolar'. Esta diretriz está diretamente relacionada à inclusão da criança na educação formal, por meio da creche. Além disso, a lei contempla, entre suas vinte (20) metas, a Meta 1, que se refere às questões relacionadas à Educação Infantil. Portanto, neste item, apresento a meta acompanhada das dezessete (17) estratégias indicadas para o cumprimento da referida meta.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (Brasil, 2014, p.1).

Esta meta tem como objetivo garantir que todas as crianças dessa faixa etária frequentem a Pré-Escola, uma etapa essencial para o desenvolvimento infantil. Ela visa expandir significativamente o número de vagas em Creches, assegurando que, até o final do período estabelecido, pelo menos 50% das crianças com até três anos de idade tenham acesso a esse serviço. As Creches desempenham um papel fundamental ao oferecer um ambiente seguro e estimulante, essencial para o desenvolvimento inicial das crianças. Além de contribuir para o crescimento e aprendizado das crianças pequenas, essas instituições também oferecem suporte às famílias, permitindo que os pais trabalhem ou estudem com mais tranquilidade, sabendo que seus filhos estão bem cuidados e recebendo uma educação de qualidade desde cedo.

2.6 Estratégias:

A estratégia 1.1) “Definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais” (Brasil, 2014, p. 3), no âmbito municipal, corresponde à eliminação das listas de espera por vagas na educação infantil. Essa estratégia visa garantir o acesso de todas as crianças ao ensino infantil de qualidade, respeitando as particularidades de cada região.

A estratégia 1.2) “Garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo” (Brasil, 2014, p. 3), no âmbito municipal, sugere que os municípios implementem políticas eficazes para assegurar que crianças de todas as classes sociais tenham acesso equitativo à educação infantil, independentemente de sua renda familiar.

A estratégia 1.3) “Realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta” (Brasil, 2014, p. 3), no âmbito municipal, é essencial para garantir que a oferta de vagas nas creches atenda à demanda real, evitando listas de espera e assegurando o acesso à educação infantil para todas as crianças.

A estratégia 1.4) “Estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda

das famílias por creches” (Brasil, 2014, p. 3), no âmbito municipal, refere-se à criação de normas e procedimentos para consultar a demanda das famílias por vagas em creches, permitindo que os municípios obtenham dados precisos e atualizados sobre as necessidades locais.

A estratégia 1.5) “Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil” (Brasil, 2014, p. 3), no âmbito municipal, implica a necessidade de investir continuamente na infraestrutura escolar, garantindo que as escolas de educação infantil sejam adequadas, seguras e acessíveis para todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência.

A estratégia 1.6) “Implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes” (Brasil, 2014, p. 3), no âmbito municipal, se refere à avaliação periódica das escolas de educação infantil, permitindo que os municípios identifiquem os pontos fortes e as áreas que precisam de melhorias.

A estratégia 1.7) “Articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública” (Brasil, 2014, p. 3), no âmbito municipal, trata da integração eficaz entre os recursos públicos e privados para aumentar a capacidade de atendimento na educação infantil.

A estratégia 1.8) “Promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior” (Brasil, 2014, p. 3), no âmbito municipal, se refere ao compromisso das prefeituras de assegurar que todos os educadores da rede municipal de educação infantil recebam capacitação adequada.

A estratégia 1.9) “Estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos” (Brasil, 2014, p. 3), no âmbito municipal, incentiva a colaboração entre universidades, centros de pesquisa e

instituições de formação de professores, para aprimorar as práticas pedagógicas na educação infantil.

A estratégia 1.10) “Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada” (Brasil, 2014, p. 3), no âmbito municipal, refere-se ao esforço das prefeituras para reorganizar e distribuir de maneira mais equitativa as unidades de educação infantil, atendendo às especificidades das comunidades rurais, indígenas e quilombolas.

A estratégia 1.11) “Priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica” (Brasil, 2014, p. 3), no âmbito municipal, representa o compromisso das prefeituras em garantir que todas as crianças, independentemente de suas necessidades especiais, tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade.

A estratégia 1.12) “Implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade” (Brasil, 2014, p. 3), no âmbito municipal, implica a responsabilidade de desenvolver e coordenar ações integradas entre os setores de educação, saúde e assistência social para apoiar o desenvolvimento das crianças.

A estratégia 1.13) “Preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental” (Brasil, 2014, p. 3), no âmbito municipal, implica a responsabilidade das prefeituras em assegurar que as escolas de educação infantil atendam aos critérios de qualidade estabelecidos nacionalmente.

A estratégia 1.14) “Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos

públicos de assistência social, saúde e proteção à infância” (Brasil, 2014, p. 3), no âmbito municipal, envolve um trabalho conjunto com as unidades de saúde e assistência social para garantir o acesso e a permanência de todas as crianças na escola.

A estratégia 1.15) “Promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos” (Brasil, 2014, p. 4), no âmbito municipal, representa uma estratégia facultativa quando se trata da educação infantil para crianças com menos de 4 anos.

A estratégia 1.16) “O Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento” (Brasil, 2014, p. 4), no âmbito municipal, corresponde à identificação das necessidades reais da população, permitindo que as autoridades tomem decisões informadas sobre a expansão e a melhoria das redes de creches e pré-escolas, garantindo que todas as crianças tenham acesso ao ensino desde os primeiros anos de vida.

A estratégia 1.17) “Estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (Brasil, 2014, p. 4), no âmbito municipal, refere-se ao oferecimento de vagas em tempo integral para crianças de 0 a 3 anos.

A Educação Infantil, no atual PNE, representa um compromisso essencial com o desenvolvimento integral das crianças. O PNE estabelece metas e estratégias que buscam ampliar o acesso à educação infantil, melhorar a qualidade do ensino e promover a equidade na oferta educacional. Ao priorizar a formação de profissionais, expandir a rede de creches e pré-escolas, e integrar as especificidades culturais e regionais, o PNE assegura que todas as crianças tenham um início de vida escolar promissor e inclusivo, formando uma base sólida para o aprendizado contínuo.

2.7 A Creche na sustentação legal nacional

A Creche possui sua sustentação legal como parte da Educação Infantil. Para apresentar essa sustentação, optou-se por utilizar um quadro que resume as principais definições legais mencionadas anteriormente. O Quadro 1 desempenha essa função.

Quadro 1: Destaques da sustentação legal da Creche

Constituição Federal (1988)	Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
	Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade
Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)	Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.
	Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.
	Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
	Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;
LDB (1996)	Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados;
	Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: 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.
	Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
	Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
	Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
	Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
Emenda Constitucional nº53 (2006)	Art. 208. VII: educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade
Resolução CNE/CEB nº 5 (2009)	Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.
	Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. § 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.
	Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: éticos, políticos e estéticos.
	Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo a não retenção das crianças na Educação Infantil.
PNE (2014-2024)	Estratégia 1.3. Realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta.
	Estratégia 1.7 Articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública.
	Estratégia 1.13. Preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 a 5 anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do aluno de 6 anos de idade no ensino fundamental.
	Estratégia 1.17 Estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 a 5 anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As leis que regem a Educação Infantil em Creches são essenciais para a construção de um sistema educacional que promova a equidade, o desenvolvimento integral e a garantia dos direitos das crianças. Elas estabelecem diretrizes fundamentais para a implementação de uma infraestrutura adequada, a adoção de práticas pedagógicas eficazes e a proteção dos direitos fundamentais dos pequenos. Além disso, as normas legais asseguram a criação de ambientes seguros, estimulantes e inclusivos, que favorecem o pleno desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Essas legislações também incentivam a participação ativa das famílias no processo educativo, reconhecendo-as como parceiras essenciais na promoção do bem-estar e na construção de uma educação de qualidade, acessível a todos. Assim, as leis não apenas regulam o funcionamento das instituições de Educação Infantil, mas também orientam práticas que favorecem a formação integral dos indivíduos desde a primeira infância.

3. Seção 3. Mapeando as produções

Nos estágios iniciais desta pesquisa, a busca pela definição de seus elementos centrais levou à realização de um mapeamento bibliográfico inicial, com o objetivo de identificar o que o campo acadêmico brasileiro havia produzido em relação à minha inquietação. Dentre as contribuições mais relevantes desse mapeamento, destaco a necessidade de incluir a palavra-chave *Projeto Político-Pedagógico*, devido à sua centralidade para esta pesquisa. Isso resultou em uma nova etapa de mapeamento bibliográfico, agora com um foco mais definido, o que permitiu leituras mais aprofundadas.

Assim, esta Seção apresenta os resultados do mapeamento bibliográfico realizado, cujo objetivo foi identificar, de forma quantitativa, o que o campo acadêmico brasileiro tem produzido sobre Creche, a partir dos seguintes parâmetros:

- Palavras-chaves selecionadas e justificativas para essa seleção: Política educacional porque a Educação Infantil, assim como todas as etapas da Educação Básica tem suas ações atreladas a políticas educacionais; Educação Infantil como a etapa da educação básica que incluiu o segmento creche; Creche porque é o segmento da Educação Infantil objeto de investigação desta pesquisa e Projeto Político-Pedagógico porque é o documento balizador das ações desenvolvidas na escola.
- Bases de pesquisa: o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Brasil, 2023) por disponibilizar amplo acervo de Teses e Dissertações brasileiras e a *Scientific Electronic Library Online – SciELO* (SciELO, 2023) por disponibilizar amplo acervo de artigos publicados em periódicos científicos. A delimitações utilizadas em cada base de pesquisa são descritas quando de sua apresentação.

É importante destacar que a obtenção quantitativa da produção acadêmica referente a Creche contribuirá para as análises desta pesquisa, uma vez que proporcionará um panorama que auxiliará na compreensão de questões como:

- Qual percentual de produções acadêmicas que utilizam como uma de suas palavras-chave a expressão política educacional tem como objeto de investigação a Educação Infantil?

- Qual percentual de produções acadêmicas que utilizam como uma de suas palavras-chave a expressão Educação Infantil e tem como objeto de investigação a Creche?
- Quais os temas de investigação das produções acadêmicas que utilizam como uma de suas palavras-chave a expressão Creche?
- Qual percentual de produções acadêmicas que utilizam como uma de suas palavras-chave a expressão Projeto Político-Pedagógico tem como objeto de investigação a Creche?

3.1 Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

O mapeamento bibliográfico na base de pesquisas do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Brasil, 2023) foi realizado a partir da leitura do título das produções e, quando necessário, da leitura de seus resumos. Para isso, foram aplicadas as seguintes delimitações: palavra-chave em sua expressão exata, recorte temporal de 2018 a 2023, em razão da implantação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2017, até a produção mais recente em 2023, e área de avaliação 'educação', por opção. O Quadro 2 apresenta os resultados deste mapeamento.

Quadro 2: Quantitativo de todas as palavras-chave na base de pesquisa da Capes.

Palavra chave	Expressão exata	2018 a 2023	Área de Avaliação Educação
Política educacional	14.151	6.638	4.033
Creche	2.801	896	456
Educação Infantil	11.414	5.180	2.977
Projeto Político Pedagógico	6.595	3.247	1.777
Total	34.961	15.961	9.243

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dado a elevada quantidade de títulos foi estabelecido um objetivo e delimitações específicas para cada palavra-chave, contudo se destaca menor quantidade de produções da palavra-chave Creche.

3.2 Palavra-chave política educacional

O objetivo da utilização da palavra-chave 'política educacional' neste mapeamento bibliográfico foi identificar e quantificar a etapa da educação e o tipo de produção disponível com base na palavra-chave, conforme apresentado no Quadro 1. Considerando que o foco desta pesquisa é o segmento Creche, as produções disponíveis foram organizadas da seguinte forma: a) etapa Educação Infantil, englobando os

segmentos Creche e Pré-Escola; b) demais etapas, entendidas aqui como produções que abordam outras etapas da Educação Básica, o ensino superior ou que não deixam claro para o leitor qual etapa ou tema estão investigando. O Quadro 3 apresenta os resultados deste mapeamento.

Quadro 3: Palavra-chave política educacional na base de pesquisa da Capes.

Etapa da Educação	Segmento	Tipo		Total
		M	D	
Educação Infantil	Creche	117	49	166
Educação Infantil	Pré escola	1.096	368	1.464
Demais etapas/ensino/assuntos		1.691	712	2.403
Total		2.904	1.129	4.033

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 3 destaca que a produção acadêmica disponível referente à utilização da palavra-chave 'política educacional', dentro das delimitações aqui estabelecidas, é relativamente elevada. Contudo, o segmento Creche representa uma pequena parcela desse total.

3.3 Palavra-chave Educação Infantil

O objetivo da utilização da palavra-chave *Educação Infantil* neste mapeamento bibliográfico foi identificar e quantificar sua ocorrência nos diferentes segmentos da educação nacional. O Quadro 4 apresenta os resultados desse mapeamento.

Quadro 4: Palavra-chave educação infantil na base de pesquisa da Capes.

Segmento investigado	Tipo		Total
	M	D	
Creche	47	11	58
Pré escola	1.188	524	1.712
Educação básica	798	429	1.227
Total	2.033	964	2.997

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 4 destaca que, dentro da etapa da Educação Infantil, o segmento Creche corresponde a menos de 5% do total de produções. É importante ressaltar que uma parcela significativa das produções afirma investigar a Educação Infantil sem especificar o segmento, o que levou à criação do agrupamento *Educação Básica*.

3.4 Palavra-chave Creche

O objetivo da utilização da palavra-chave *Creche* neste mapeamento bibliográfico foi identificar e quantificar os temas investigados com base nessa palavra. O Quadro 5 apresenta os resultados deste mapeamento.

Quadro 5: Palavra-chave creche na base de pesquisa da Capes.

Tema investigado	Tipo		Total
	M	D	
Inclusão	41	8	49
Direito a vagas	54	11	65
Deficiência	92	23	115
Educação infantil	130	44	174
Alimentação	38	6	44
Cultura afro	7	2	9
Total	362	94	456

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 5 destaca cinco temas de investigação além da expressão *Educação Infantil*. No entanto, temas como *Projeto Político-Pedagógico (PPP)* ou *formação continuada dos profissionais da Creche* não estão presentes nesse conjunto.

3.5 Palavra-chave Projeto Político-Pedagógico

O objetivo da utilização da palavra-chave *Projeto Político-Pedagógico* neste mapeamento bibliográfico foi identificar e quantificar as etapas da educação nacional abordadas nas investigações que utilizam essa expressão. O Quadro 6 apresenta o resultado deste mapeamento.

Quadro 6: Palavra-chave Projeto Político-Pedagógico na base de pesquisa da Capes.

Etapa da Educação	Tipo		Total
	M	D	
Educação Infantil	74	36	110
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	206	86	292
Anos Finais do Ensino Fundamental	186	59	245
Ensino Médio	174	48	222
Ensino Superior	98	24	122
Total	738	253	991

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 6 mostra que a palavra-chave *Projeto Político-Pedagógico* é utilizada em todas as etapas da Educação Básica e no ensino superior. No entanto, observa-se uma menor incidência dessa expressão na Educação Infantil.

A análise dos dados obtidos na base de pesquisa da Capes revela uma preocupação com a baixa quantidade de pesquisas voltadas especificamente para *Creche*, quando comparadas a outras áreas da Educação Infantil. Termos como *política educacional*, *Projeto Político-Pedagógico* e *Educação Infantil* em geral apresentam um número significativamente maior de menções do que *Creche*. Essa disparidade indica que esse segmento, essencial para o desenvolvimento infantil, está sub-representado nas discussões acadêmicas.

Dado o impacto crucial dos primeiros anos de vida no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, é fundamental ampliar a atenção e os investimentos em pesquisas sobre Creches, a fim de aprofundar o entendimento dessa etapa e promover a implementação de estratégias educacionais mais eficazes.

3.6 Scientific Electronic Library Online – SciELO

O mapeamento bibliográfico na base de pesquisas da *Scientific Electronic Library Online* – SciELO (SciELO, 2023) foi realizado por meio da leitura do título e do resumo de cada produção. Assim como no mapeamento realizado na base da Capes, foram adotadas as seguintes delimitações: utilização da palavra-chave em sua expressão exata, recorte temporal de 2018 a 2023 – considerando a implementação da nova BNCC em dezembro de 2017 até a versão mais recente de 2023 – e seleção de produções em língua portuguesa. O Quadro 7 apresenta os resultados deste mapeamento.

Quadro 7: Quantitativo de todas as palavras-chave na base de pesquisa da SciELO.

Palavra chave	Expressão exata	2018 a 2023
Política educacional	1.130	496
Creche	492	121
Educação Infantil	1.894	559
Projeto Político Pedagógico	116	33
Total	3.632	1.209

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dado a quantidade de títulos foi estabelecido um objetivo para cada palavra-chave.

3.7 Palavra-chave política educacional

O objetivo da utilização da palavra-chave *política educacional* neste mapeamento bibliográfico foi identificar e quantificar sua ocorrência nas diferentes etapas e segmentos da educação nacional. O Quadro 8 apresenta os resultados deste mapeamento.

Quadro 8: Palavra-chave política educacional na base de pesquisa da SciELO.

Etapas da Educação	Segmento	Total
Educação Infantil (Creche)	Creche	2
Educação Infantil (pré escola)	Pré escola	22
Demais etapas/ensino/assuntos		472
Total		496

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 8 destaca que a produção acadêmica disponível sobre a palavra-chave *política educacional*, dentro das delimitações aqui estabelecidas, é relativamente elevada. No entanto, a etapa da Educação Infantil apresenta uma quantidade reduzida de produções, sendo que o segmento Creche conta com apenas duas, evidenciando uma lacuna significativa nas abordagens acadêmicas desse contexto.

3.8 Palavra-chave Educação Infantil

O objetivo da utilização da palavra-chave *Educação Infantil* neste mapeamento bibliográfico foi identificar e quantificar sua menção nos diferentes segmentos da educação nacional. O Quadro 9 apresenta os resultados deste mapeamento.

Quadro 9: Palavra-chave Educação Infantil na base de pesquisa da SciELO.

Segmento investigado	Total
Creche	209
Pré escola	327
Inclusão	23
Total	559

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 9 destaca equilíbrio na quantidade de produções disponíveis tanto para o segmento Creche quanto para o segmento Pré-Escola.

3.9 Palavra-chave Creche

O objetivo da utilização da palavra-chave "Creche" neste mapeamento bibliográfico foi identificar e quantificar os temas investigados a partir dessa palavra. O Quadro 10 apresenta os resultados deste mapeamento.

Quadro 10: Palavra-chave Creche na base de pesquisa da SciELO.

Tema investigado	Total
Inclusão	21
Direito a vagas	15
Deficiência	9
Educação infantil	58
Alimentação	13
Cultura afro	5
Total	121

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 10 apresenta seis temas de investigação entre as 121 produções. No entanto, o tema "Educação Infantil" é muito amplo, tornando inviável especificar o foco da investigação. Os demais temas apresentam uma distribuição quantitativa próxima entre si. Destaca-se a ausência de temas como PPP, formação docente e formação continuada.

3.10 Palavra-chave Projeto Político- Pedagógico

O objetivo da utilização da palavra-chave "Projeto Político-Pedagógico" neste mapeamento bibliográfico foi identificar e quantificar as etapas da educação nacional investigadas a partir dessa expressão. O Quadro 11 apresenta os resultados deste mapeamento.

Quadro 11: Palavra-chave projeto político pedagógico na base de pesquisa da SciELO.

Etapas da Educação	Total
Educação Infantil	5
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	6
Anos Finais do Ensino Fundamental	8
Ensino Médio	6
Ensino Superior	8
Total	33

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 11 apresenta um total de 33 menções relacionadas às diversas etapas da educação, das quais apenas 5 referem-se à Educação Infantil. No que diz respeito ao

Projeto Político-Pedagógico, que inclui dados relevantes para a formação de professores, observa-se uma evidente falta de interesse em pesquisas sobre o tema. Essa baixa incidência de menções à Educação Infantil e ao Projeto Político-Pedagógico indica uma lacuna significativa nas investigações acadêmicas voltadas para esses aspectos cruciais da formação educacional.

A análise das produções selecionadas na plataforma SciELO revela que poucas pesquisas abordam diretamente o tema "Creche". Essa falta de estudos específicos aponta para uma desatenção acadêmica a uma etapa fundamental da Educação Infantil. A escassa presença do termo "Creche" nas produções destaca a necessidade urgente de fomentar mais pesquisas sobre os desafios e práticas pedagógicas dessa importante fase. Aumentar a produção acadêmica sobre Creches pode contribuir para a criação de alternativas para melhorias em sala de aula, oferecendo formações significativas aos professores. Além disso, o estudo da utilização do PPP como referência pode se mostrar uma ferramenta essencial para esclarecer dúvidas e atender às demandas institucionais, garantindo que as ações da equipe escolar estejam alinhadas com os parâmetros legais e as diretrizes educacionais vigentes.

4. Seção 4. Conceito de formação, formação continuada, formação continuada em serviço e o PPP como recurso de formação.

A considerar as informações obtidas na Seção 2 ao evidenciar a centralidade do Projeto Político-Pedagógico (PPP) para a organização e funcionamento de uma escola, na Seção 3 ao evidenciar a baixa produção acadêmica no que se refere ao segmento creche e na hipótese de que os profissionais que atuam no interior das escolas possuem conhecimento limitado da fundamentação legal e acadêmica das ações que permeiam o cotidiano das escolas esta Seção tem por objetivo principal apresentar o conceito de formação, de formação continuada e de formação continuada em serviço e as possibilidades da utilização do PPP como estratégia para a formação continuada em serviço dos profissionais da escola.

O texto está organizado de modo a apresentar o conceito de formação, formação continuada e formação continuada em serviço de professores e propor o PPP como estratégia para a formação continuada em serviço dos profissionais da escola.

4.1 Formação inicial e formação continuada de professores.

Embora o significado das expressões “formação inicial” e “formação continuada” seja amplamente conhecido no campo educacional, faz-se necessário apresentar produções acadêmicas que investigaram tais cenários.

A importância da formação continuada para os professores da Rede Pública é analisada por Mazeu (1998), que destaca a necessidade de utilizar as disciplinas do cotidiano escolar como ponto de partida para reflexões e práticas pedagógicas mais eficazes. Essa abordagem propõe uma visão abrangente da formação, que vai além da simples transmissão de conhecimentos, buscando uma integração mais profunda entre teoria e prática. A ideia é que os professores não apenas adquiram novos conhecimentos, mas também reflitam criticamente sobre sua prática e promovam mudanças significativas em sua atuação em sala de aula.

A proposta sugere três eixos fundamentais para uma formação continuada eficaz: o primeiro é o domínio do saber acumulado, que se refere às atividades desenvolvidas em sala de aula e à busca por alternativas para a melhoria do ensino; o segundo é o domínio da concepção dialética, que visa proporcionar melhores condições para compreender os problemas de aprendizagem; e o terceiro é a formação de uma postura ético-política, que permita aos professores aplicar na prática os conhecimentos adquiridos e avaliar seus impactos na aprendizagem dos alunos.

Libâneo (2004) enfatiza as mudanças que o sistema de ensino e as escolas enfrentam, destacando, entre elas, o impacto da tecnologia e dos meios informacionais. Recentemente, um aspecto que chama a atenção nesse cenário é a formação de professores. As transformações na forma de aprender afetam diretamente o ensino, pois este está cada vez mais conectado à aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o que se espera da formação dos professores deve corresponder ao que se espera que os alunos aprendam.

Ao reconhecer as demandas formativas que surgem diante das exigências contemporâneas da educação, são identificados elementos teóricos oriundos da perspectiva histórico-cultural, com ênfase na atividade de aprendizagem escolar. Por fim, são delineadas possíveis aplicações dessa teoria na formação de professores, visando a busca por um paradigma mais abrangente que possa orientar de maneira mais eficaz as práticas de desenvolvimento profissional docente.

Almeida e Biajone (2007) analisaram a formação inicial dos docentes, enfatizando que é um equívoco considerar o ensino apenas como a transmissão de conhecimento. Eles afirmam que o conhecimento adquirido na formação inicial e sua aplicação prática levam o professor à reflexão e flexibilidade em sua prática profissional. Nesse sentido, a formação inicial é considerada essencial para o aprimoramento das práticas cotidianas e a construção de um repertório de conhecimentos para o ensino. Fundamentado no conhecimento profissional dos educadores, o processo de formação revela-se um elemento essencial na implementação de práticas formativas que capacitam os futuros professores a enfrentarem os desafios do dia a dia escolar.

Magalhães e Azevedo (2015) afirmam que a formação continuada é condição necessária para o processo de formação ao longo da trajetória profissional. Porém, ela não é suficiente para garantir o pleno exercício da docência de qualidade, que deve ser assegurado pela formação inicial. No Brasil, uma parcela significativa dos professores da Educação Básica enfrenta a falta de formação adequada. Os autores destacam que a formação continuada deve ser oferecida aos professores ao longo de suas carreiras, como uma forma de atualização e complementação, integrando-se à estrutura do sistema educacional nacional. No entanto, isso não deve ocorrer à custa da qualidade da formação inicial, que deve dotar os futuros professores das habilidades e conhecimentos necessários para exercerem suas funções com excelência.

Castro e Amorim (2015) abordaram a distinção entre os conceitos de formação inicial e continuada de professores, destacando a importância de um espaço de formação permanente ao longo da vida do educador. A formação inicial diz respeito ao período de preparação do professor antes de sua entrada efetiva na profissão, enquanto a formação continuada refere-se ao processo de atualização e aprimoramento do professor ao longo de sua carreira. Atualmente, observa-se uma tendência em que os professores se veem divididos entre aderir passivamente aos programas governamentais de formação oferecidos ou assumir, por conta própria e com os riscos envolvidos, a busca por ações de aperfeiçoamento. Os autores sugerem que a formação do professor não deve ser vista como um evento isolado, mas sim como um processo contínuo e integrado à sua vida profissional e pessoal.

Eckert-Hoff (2015) problematiza a relação do sujeito com sua formação ao considerar a lacuna entre a formação profissional inicial na universidade e a necessidade de preenchimento dessa lacuna por meio de cursos de formação continuada de professores. Ele destaca a falsa ideia de que os cursos de formação continuada buscam suprir as deficiências apontadas pelos próprios professores, que frequentemente argumentam que a formação universitária não fornece subsídios adequados para o trabalho prático em sala de aula. Isso resulta em um fosso significativo entre a teoria acadêmica e a prática educacional, dificultando sua integração efetiva. A integração da análise das narrativas de vida dos educadores nos programas de capacitação é vital para a compreensão da complexidade que circunda o indivíduo, contemplando tanto sua subjetividade quanto sua identidade.

Ao investigar o tipo de abordagem utilizada por Secretarias de Educação na formação continuada de professores, Araújo, Araújo e Silva (2015) observaram que, em sua maioria, adotam uma abordagem de cunho liberal-conservador. No entanto, essa abordagem não tem produzido avanços significativos na formação continuada em serviço dos professores, uma vez que suas práticas pedagógicas permanecem praticamente inalteradas se comparadas às realizadas antes das referidas formações.

Uma questão crucial na organização curricular voltada para a formação docente é evidenciada, segundo Libâneo (2015), pelas dificuldades dos professores em integrar os conteúdos das disciplinas com as práticas pedagógicas, comprometendo a eficácia da transmissão do conhecimento. Na formação inicial, muitas vezes, o conhecimento pedagógico não é devidamente articulado com os conteúdos curriculares, impactando negativamente o desempenho profissional dos educadores e prejudicando a efetividade

do processo de ensino-aprendizagem. Para Libâneo, é necessário um sistema de formação de professores que busque integrar de forma mais coesa a didática e a epistemologia das ciências, superando a tradicional separação entre conhecimentos disciplinares e pedagógico-didáticos.

Schuchuter e Lomba (2018) afirmam que o Brasil enfrenta dificuldades em relação à formação de professores, abordando a falta de uma formação sólida, condições de trabalho inadequadas e remuneração insuficiente. Eles destacam que a formação inicial oferecida ainda não é suficiente para capacitar os futuros professores a planejar, ministrar e avaliar atividades de forma adequada. Embora a profissão de docente seja uma das mais procuradas no país, o curso de pedagogia é considerado insuficiente para preparar adequadamente os professores. Os autores defendem a necessidade de construir programas de formação que possam suprir a distância entre a universidade e a escola.

Grutzmann (2019) ressalta a importância de reconhecer a diversidade de saberes presentes no contexto escolar, valorizando a pluralidade de experiências e conhecimentos dos professores. Para ele, a formação inicial é crucial para que os professores adquiram os conhecimentos teóricos e práticos necessários para iniciar sua carreira com segurança e eficácia. A formação continuada, por sua vez, é essencial para que os educadores atualizem seus saberes, desenvolvam novas habilidades e se mantenham alinhados às demandas e transformações da sociedade e da educação. Em resumo, tanto a formação inicial quanto a continuada são fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e para o sucesso educacional dos alunos.

Dessa forma, esta pesquisa adota, para as análises a serem realizadas, a definição de formação inicial como aquela obtida durante a graduação (Libâneo, 2004 e 2015; Almeida e Biajone, 2007; Schuchuter e Lomba, 2018), e formação continuada como aquela adquirida ao longo da carreira profissional (Mazeu, 1998; Azevedo e Magalhães, 2015; Araújo, Araújo e Silva, 2015). Destacam-se também as produções acadêmicas (Castro e Amorim, 2015; Eckert-Hoff, 2015; Grutzmann, 2019) que comparam a formação inicial e continuada. O Quadro 12 sintetiza essas informações.

Quadro 12: Síntese das produções referentes a formação inicial e formação continuada.

Foco na	Produção	Destaque
Formação continuada	Mazeu, 1998	Necessidade de utilizar as disciplinas do cotidiano escolar como ponto de partida para reflexões e práticas pedagógicas mais eficazes.
Formação continuada	Azevedo e Magalhães (2015)	A formação continuada é condição necessária para o processo de formação ao longo da trajetória. Porém, não é suficiente para o pleno exercício da docência de qualidade, garantida na formação inicial.
Formação continuada	Araújo e Araújo (2015)	Práticas pedagógicas permanecem praticamente inalteradas se comparadas as que realizavam antes das formações continuadas.
Formação inicial	Libâneo, 2004	O que é esperado da formação dos professores deve corresponder ao que se espera que os alunos aprendam.
Formação inicial	Almeida e Biajone (2007)	A formação inicial é considerada essencial para o aprimoramento de práticas cotidianas e a construção de um repertório de conhecimentos para o ensino.
Formação inicial	Libâneo, 2015	Na formação inicial, muitas vezes, o conhecimento pedagógico não é devidamente articulado com os conteúdos curriculares, impactando negativamente o desempenho profissional dos educadores e prejudicando a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.
Formação inicial	Lomba e Schuchuter (2018)	O curso de pedagogia apresenta uma formação insuficiente para o futuro professor, e afirmam haver necessidade de construir programas de formação de professores que permitam suprir a distância entre universidade e a escola.
Formação inicial e formação continuada	Castro e Amorim (2015)	A formação inicial diz respeito ao período de preparação do professor antes de sua entrada efetiva na profissão, enquanto a formação continuada refere-se ao processo de atualização e aprimoramento do professor ao longo de sua carreira.
Formação inicial e formação continuada	Eckert-Hoff (2015)	A relação do sujeito com sua formação ao considerar a lacuna entre a formação profissional inicial na universidade e a necessidade de preenchimento dessa lacuna por meio de cursos de formação continuada de professores.
Formação inicial e formação continuada	Grutzmann (2019)	A formação inicial é fundamental para que os professores adquiram os conhecimentos teóricos e práticos necessários para iniciar sua carreira com segurança e eficácia.
Formação inicial e formação continuada	Grutzmann (2019)	A formação continuada é essencial para que os professores atualizem seus saberes, desenvolvam novas habilidades e estejam sempre em sintonia com as demandas e transformações da sociedade e da educação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A formação inicial e a formação continuada são pilares fundamentais no desenvolvimento profissional dos professores. A formação inicial visa proporcionar aos futuros educadores os conhecimentos teóricos e práticos essenciais para iniciar sua carreira docente. Esse período é crucial para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, compreensão das teorias educacionais e preparação para os desafios da sala de aula. No entanto, frequentemente, há uma falta de integração adequada entre o conhecimento pedagógico e os conteúdos curriculares, o que pode impactar negativamente o desempenho dos educadores e comprometer a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Libâneo (2015) destaca a necessidade urgente de um sistema de formação de professores que promova uma integração mais coesa entre teoria e prática, superando a tradicional separação entre conhecimentos disciplinares e pedagógico-didáticos. Por outro lado, a formação continuada ocorre ao longo da carreira, atualizando e aprimorando os conhecimentos dos professores em resposta às demandas educacionais emergentes e às mudanças no contexto social e tecnológico. Esse processo não apenas fortalece o ensino, mas também permite que os educadores adaptem suas práticas,

integrem novas metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem, e melhorem continuamente seu desempenho profissional. Ambas as formas de formação são complementares e essenciais para garantir um ensino de qualidade e o desenvolvimento integral dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar.

4.2 O documento PPP e suas principais possibilidades.

A atual Constituição do Brasil (Brasil, 1988) estabelece em seu artigo 206 que o ensino será ministrado com base em sete princípios, sendo que o III explicita o "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino". Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996), no inciso I de seu Art. 12, estabelece que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica". Para Veiga (1994, p. 6), o Projeto Político-Pedagógico é entendido como

a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico [...]. Acreditamos que a análise dos elementos constitutivos da organização trará contribuições relevantes para a construção do projeto político-pedagógico. Pelo menos sete elementos básicos podem ser apontados: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação. (Veiga, 1994, p.6).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é a base estruturante que orienta a organização das práticas educativas dentro da escola. Sua elaboração leva em consideração princípios como igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização dos professores. No contexto escolar, o ambiente é caracterizado por uma diversidade de práticas, podendo apresentar tanto conflitos quanto harmonia entre os envolvidos no processo educacional. A compreensão da organização escolar é essencial para a elaboração eficaz do PPP. Pelo menos sete elementos-chave são identificados nesse processo: os objetivos da instituição, sua estrutura, o currículo, a organização do tempo, o processo decisório, as interações entre os membros da equipe e a avaliação.

4.3 Finalidades

A escola persegue finalidades. É importante ressaltar que os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. Para tanto, há necessidade de se refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define. As finalidades da escola referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados (Alves 1992, p. 19 *apud*. Veiga, 1994, p.6).

A instituição escolar possui objetivos claramente definidos, e é essencial que os professores compreendam plenamente esses objetivos. Para isso, é fundamental refletir sobre a prática educacional desenvolvida na escola, levando em consideração os propósitos e metas estabelecidos. Esses objetivos estão diretamente relacionados aos resultados desejados e intencionais para o processo educacional.

4.4 Estrutura organizacional

A escola, de forma geral, dispõe de dois tipos básicos de estruturas: administrativas e pedagógicas. As primeiras asseguram, praticamente, a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros. Fazem parte, ainda, das estruturas administrativas todos os elementos que têm uma forma material como, por exemplo, a arquitetura do edifício escolar e a maneira como ele se apresenta do ponto de vista de sua imagem: equipamentos e materiais didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e saneamento básico (água, esgoto, lixo e energia elétrica). (Veiga, 1994, p.7).

A instituição educacional possui duas estruturas fundamentais: a administrativa e a pedagógica. A estrutura administrativa é responsável pela gestão e organização dos recursos humanos, materiais e financeiros. Ela abrange desde a administração do quadro de funcionários até a manutenção dos espaços físicos, incluindo a arquitetura do prédio escolar, a apresentação visual, os equipamentos, os materiais didáticos, o mobiliário e a organização das dependências e áreas externas. Além disso, aspectos como cores, higiene e infraestrutura básica também fazem parte dessa estrutura, garantindo um ambiente adequado para o processo educativo.

4.5 Currículo

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do

conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar. O conhecimento escolar é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. Daí, a necessidade de se promover, na escola, uma reflexão aprofundada sobre o processo de produção do conhecimento escolar, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, processo e produto. A análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares (Veiga, 1994, p.8).

O currículo, entendido como uma construção social do conhecimento, envolve a sistematização dos meios necessários para sua efetivação, abrangendo tanto a transmissão dos saberes historicamente acumulados quanto as formas de assimilá-los. Dessa maneira, os processos de produção, transmissão e assimilação do conhecimento configuram uma metodologia coletiva para a construção do aprendizado escolar. A compreensão aprofundada desses processos é essencial para aprimorar a abordagem curricular e fortalecer a qualidade da educação.

4.6 O tempo escolar

O tempo é um dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico. O calendário escolar ordena o tempo: determina o início e o fim do ano, prevendo os dias letivos, as férias, os períodos escolares em que o ano se divide, os feriados cívicos e religiosos, as datas reservadas à avaliação, os períodos para reuniões técnicas, cursos etc. O horário escolar, que fixa o número de horas por semana e que varia em razão das disciplinas constantes na grade curricular, estipula também o número de aulas por professor. A organização do tempo do conhecimento escolar é marcada pela segmentação do dia letivo, e o currículo é, conseqüentemente, organizado em períodos fixos de tempo para disciplinas supostamente separadas. O controle hierárquico utiliza o tempo que muitas vezes é desperdiçado e controlado pela administração e pelo professor (Veiga, 1994, p. 9-10).

O tempo é um elemento fundamental na organização das atividades pedagógicas, sendo regulado pelo calendário escolar, que define o início e o fim do ano letivo, os dias de aula, as férias, os períodos letivos, os feriados e as datas de avaliações. A gestão do tempo na escola envolve a segmentação do dia letivo, com o currículo estruturado em períodos fixos para diferentes disciplinas. O controle hierárquico do tempo, exercido tanto pela gestão escolar quanto pelos professores, tem um impacto significativo na dinâmica e na eficácia do processo educativo, embora, em algumas situações, possa resultar em desperdício de tempo.

4.7 O processo de decisão

Na organização formal de nossa escola, o fluxo das tarefas, das ações e principalmente das decisões é orientado por procedimentos formalizados, prevalecendo as relações hierárquicas de mando e submissão, de poder autoritário e centralizador.

Uma estrutura administrativa da escola, adequada à realização de objetivos educacionais, de acordo com os interesses da população, deve prever mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão (Veiga, 1994, p.10).

A estrutura formal da escola, caracterizada por procedimentos estabelecidos e relações hierárquicas de comando e submissão, tende a centralizar o poder, limitando a participação coletiva nas decisões. Para alinhar melhor a gestão escolar aos objetivos educacionais e aos interesses da comunidade, é fundamental adotar mecanismos que promovam a colaboração e incentivem o envolvimento ativo de todos os membros no processo decisório.

4.8 As relações de trabalho

É importante reiterar que, quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola, deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico. É nesse movimento que se verifica o confronto de interesses no interior da escola. (Veiga, 1994, p.10-11).

Ao propor uma nova organização do trabalho pedagógico, torna-se evidente a necessidade de fundamentar as relações escolares em princípios como solidariedade, reciprocidade e envolvimento coletivo. Essa perspectiva contrasta com a estrutura tradicional, marcada pela divisão do trabalho, fragmentação e controle hierárquico. Nesse contexto, emergem conflitos de interesse entre os membros da comunidade escolar, refletindo diferentes concepções sobre a gestão e a dinâmica educacional.

4.9 A avaliação

Acompanhar as atividades e avaliá-las levam-nos à reflexão, com base em dados concretos sobre como a escola organiza-se para colocar em ação seu projeto político-pedagógico. A avaliação do projeto político-pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças e

se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica. (Veiga, 1994, p.11).

O acompanhamento e a avaliação das atividades escolares com base em dados concretos são fundamentais para compreender como a instituição implementa seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). A análise crítica desse projeto deve partir de um conhecimento aprofundado da realidade escolar, indo além da identificação de problemas para entender suas causas, interações e mudanças ao longo do tempo. Dessa forma, a gestão do PPP precisa adotar uma abordagem reflexiva e crítica, buscando não apenas diagnosticar dificuldades, mas também promover transformações significativas por meio de um processo participativo e autocrítico.

O PPP pode ser comparado ao coração da escola, pois orienta todas as suas ações e decisões. Ele estabelece princípios essenciais, como igualdade, qualidade e gestão democrática, e influencia desde o currículo até a organização do tempo, as tomadas de decisão e as relações interpessoais dentro da instituição. Além disso, o PPP impacta diretamente a administração dos recursos e a infraestrutura física da escola, tornando-se uma ferramenta essencial para a construção coletiva do conhecimento e para a melhoria da qualidade educacional.

A estrutura da escola, tanto em sua esfera administrativa quanto pedagógica, desempenha um papel crucial na concretização dos objetivos educacionais. A gestão do tempo escolar, por exemplo, determina o calendário letivo e influencia diretamente a dinâmica das aulas e a preparação dos docentes. No entanto, essa gestão frequentemente ocorre de forma hierárquica, limitando a participação coletiva nas decisões. Para superar essa limitação, é fundamental criar um ambiente mais colaborativo e inclusivo, onde todos possam contribuir ativamente para a construção da escola. Entretanto, a efetivação desse processo participativo depende da existência de um quadro de funcionários completo, algo que muitas instituições não possuem. A falta de recursos humanos adequados compromete a implementação de práticas democráticas e colaborativas, dificultando a resolução de conflitos internos e a construção de um ambiente escolar mais unido e engajado.

5. Seção 5. O campo empírico e a coleta de dados

Esta seção apresenta o campo empírico e os procedimentos de coleta de dados. Inicialmente, são descritas as principais características do município de Catanduva, no estado de São Paulo, incluindo aspectos como população, Produto Interno Bruto (PIB), infraestrutura e educação.

Em seguida, detalha-se o perfil da rede municipal de ensino regular, abrangendo informações sobre a Secretaria Municipal de Educação (SME), o número de estudantes matriculados, a quantidade de escolas e os principais resultados educacionais. Assim é caracterizada a unidade escolar onde a pesquisa foi realizada, considerando sua infraestrutura, desempenho acadêmico e número de alunos matriculados. Embora seja possível que o leitor identifique a instituição analisada, por razões éticas, optou-se por manter seu anonimato.

5.1 Catanduva: contexto municipal

Fundada em 14 de abril de 1918, Catanduva está localizada a 385 quilômetros da capital do estado de São Paulo. De acordo com o Censo Demográfico de 2022, sua população era de 114.953 habitantes, tornando-se o 72º município mais populoso do estado e o 263º do Brasil. Sua economia é diversificada, com destaque para o comércio, a prestação de serviços, as indústrias e a agricultura (Catanduva, 2024).

Conhecida como “Cidade-Feitiço”, Catanduva tem uma história que remonta ao final do século XIX, por volta de 1890. Inicialmente chamada de Cerradinho, nome de origem indígena que significa "mato rasteiro", a localidade cresceu ao longo dos anos. Em 16 de fevereiro de 1909, com a promulgação da Lei nº 1.188, foi elevada à categoria de distrito de paz e recebeu o nome de Vila Adolfo, em homenagem a um influente líder da época (Catanduva, 2024a).

O salário médio mensal no município é de 2,5 salários mínimos, refletindo um nível de renda médio. Cerca de 37,19% da população está empregada, o que indica uma taxa de ocupação considerável. Em comparação com outros municípios paulistas, Catanduva ocupa a 158ª posição em renda e a 63ª em emprego, entre um total de 645 municípios. Em nível nacional, posiciona-se em 545º lugar em renda e 281º em emprego, entre 5.570 municípios, evidenciando sua posição relativa no contexto estadual e nacional (IBGE, 2022a).

Em 2010, Catanduva se destacou no cenário nacional pelos avanços na habitação e infraestrutura urbana, apresentando índices elevados de saneamento básico.

A coleta de lixo atendia 99,79% dos domicílios, o abastecimento de água alcançava 99,67% das residências e o esgotamento sanitário abrangia 98,99% das moradias, demonstrando um alto padrão de cobertura dos serviços essenciais (IBGE, 2022b).

Em relação aos índices de emprego e renda, em 2019, o cenário era o seguinte: o setor agropecuário representava 1,03% dos empregos formais, enquanto a indústria correspondia a 17,44%, totalizando 19,33% dos postos de trabalho formais. O número total de empregos formais correspondia a 71,08% do total, com um rendimento médio de R\$ 2.912,00. Assim, a média geral de rendimentos dos empregos formais no município de Catanduva girava em torno de R\$ 2.912,00, aproximadamente 2,5 salários mínimos (SEADE, 2022a). O Produto Interno Bruto (PIB) do município, em 2021, representou 0,443% do PIB estadual, atingindo a marca de R\$ 5.218.311 (SEADE, 2022b).

5.2 A Secretaria Municipal de Educação de Catanduva

A Secretaria Municipal de Educação de Catanduva (SME-Catanduva) está localizada na região central do município. Em 2023, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município alcançou a marca de 5,3 (QEdu, 2023).

Catanduva conta com 35 escolas municipais e 11 escolas estaduais (Prefeitura de Catanduva, 2024b). Além disso, a cidade abriga duas escolas técnicas: a Etec Elias Nechar, que oferece 33 cursos técnicos nas modalidades presencial e online, conforme dados de 2024 do Centro Paula Souza (CPS, 2024), e o CETEC Centro Educacional, que atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e Técnico (CETEC, 2024).

Além das escolas de Ensino Básico, Catanduva se destaca pela presença de instituições de Ensino Superior. A Fundação Padre Albino (FIPA, 2024), com mais de cinco décadas de experiência, teve seu início em 1969 com a criação da Faculdade de Medicina de Catanduva (FAMECA). Posteriormente, foram fundadas a Faculdade de Administração de Empresas (FAECA) em 1972 e a Escola Superior de Educação Física e Desportos de Catanduva (ESEFIC) em 1973. Em 2000, foi estabelecida a Faculdade de Enfermagem de Catanduva e, em 2002, a Faculdade de Direito. Em 2005, foi criado o Instituto Superior de Educação Padre Albino (ISE), enquanto o Colégio de Aplicação continua a ser mantido pela Fundação Padre Albino, atendendo aos níveis infantil, fundamental e médio.

O município também abriga outras instituições de Ensino Superior, como a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Catanduva (FAFICA) e o Instituto

Municipal de Ensino Superior de Catanduva (IMES, 2024). Essa diversidade educacional reflete o compromisso da cidade em proporcionar uma ampla gama de oportunidades para seus moradores. As informações foram retiradas do site da Fundação Padre Albino.

5.3 A Rede Municipal de Ensino de Catanduva

A Secretaria Municipal de Educação de Catanduva (SME-Catanduva), localizada na região central do município, é responsável por coordenar e administrar um extenso sistema educacional. Este sistema inclui dezenove Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), sendo 18 dedicadas ao Ensino Infantil para crianças de 0 a 5 anos e uma designada como Creche, atendendo crianças de 0 a 3 anos e 11 meses. Além disso, a SME-Catanduva conta com 15 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). A amplitude dessas instituições reflete o compromisso da cidade em oferecer uma educação abrangente, desde a primeira infância até o ensino médio, a todos os seus habitantes (Catanduva, 2024b).

A inclusão da Educação Especial abrange todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenhando um papel crucial como parte integrante do processo educacional. No contexto das escolas do Sistema Municipal de Ensino, a educação de alunos com necessidades especiais é regida pelo Decreto Presidencial nº 7611 (Brasil, 2011), promulgado em 17 de novembro de 2011. A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades, com o AEE como um elemento central do processo educativo.

Com o objetivo de promover a formação continuada dos profissionais da educação, a Secretaria Municipal de Educação desenvolve programas de capacitação adaptados às necessidades específicas dos docentes e gestores. Para os professores, são oferecidas formações bimestrais, tanto presenciais quanto remotas, visando aprimorar suas habilidades pedagógicas e mantê-los atualizados frente às constantes mudanças no cenário educacional. Simultaneamente, são disponibilizados programas de capacitação voltados aos gestores, com foco no fortalecimento das suas habilidades de liderança e gestão escolar, conforme documentos da rede.

5.4 A Creche da Rede Municipal de Ensino

O campo empírico desta pesquisa envolve uma Creche que, com a mesma estrutura física atual, atendia 150 crianças em período integral, abrangendo do Berçário à Pré-Escola. O nome da instituição foi alterado por meio da Lei nº 2.965, de 10 de

dezembro de 1993. Em 12 de maio de 1997, passou a atender Berçário I e II, Maternal e Jardim I, dando início ao Centro Infantil de Educação Municipal (CIEM) Prof. Nardi Ignotti, no mesmo bairro, atendendo alunos do Jardim II e da Pré-Escola. A Lei nº 3.445, de 10 de novembro de 1998, determinou que todos os Centros Integrados de Educação Municipal passassem a ser denominados Escolas Municipais, seguindo a especificação da etapa da Educação Básica e o nome do patrono, o que levou a instituição a adotar a nova denominação (PPP, 2024).

A EMEI investigada mantém a Educação Infantil em sua unidade escolar, abrangendo a Creche, que atende crianças de 0 a 3 anos e 11 meses em jornada integral, com supervisão e regulamentação pela Secretaria Municipal de Educação de Catanduva. O atendimento é regido por controle social e tem como objetivo a formação integral das crianças, fundamentada na missão, filosofia, valores e proposta pedagógica da instituição. As etapas oferecidas incluem os agrupamentos: Berçário I, Berçário II e Maternal (PPP, 2024).

A avaliação na instituição segue as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), especialmente o artigo 31, que delineia os parâmetros para a avaliação na Educação Infantil. A avaliação é realizada por meio do acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, com foco no desenvolvimento integral, sem caráter de promoção, respeitando as necessidades desta fase inicial da educação.

A escola oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos que apresentam laudos médicos, com duas horas semanais de aula em sala específica, atendendo um aluno por hora/aula. As aulas são ministradas por professores devidamente habilitados e com formação adequada. O processo de avaliação dos alunos com deficiência é conduzido em colaboração com o professor da sala regular, levando em consideração as necessidades individuais dos alunos.

Atualmente, a escola acolhe 184 crianças, distribuídas quase igualmente entre 93 meninos e 91 meninas, com idades de 4 meses a 5 anos. A Creche possui infraestrutura ampla, incluindo Diretoria, Secretaria, Sala de Professores, Almoxarifado, Sala Multiuso, Solário, Cozinha, Refeitório, Lactário, Parque Infantil, Dispensa, Sanitários adequados, Lavanderia, 13 salas de aula e 7 berçários. Os professores são contratados por meio de concurso público, garantindo estabilidade no cargo. Em casos de demanda temporária, substitutos podem ser contratados conforme a legislação vigente. O corpo docente inclui professores denominados berçaristas e professores I nas salas de

Maternal, além de professores recreacionistas, cada um com atribuições legais, conforme o regimento municipal, trabalhando para o desenvolvimento e educação dos alunos. Em casos de ausência temporária, a escola pode recorrer à contratação de substitutos, conforme as diretrizes legais (PPP, 2024b).

A EMEI conta com um Núcleo Operacional, composto por uma diretora, um Auxiliar de Classe de Educação Infantil, seis Auxiliares de Serviços Gerais e duas Merendeiras. Cada membro desse núcleo tem funções e responsabilidades de acordo com o Estatuto do Magistério e do Funcionalismo Público Municipal, conforme a Lei Complementar nº 31, de 17 de outubro de 1996 (Catanduva, 1996) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição (PPP, 2024c).

No contexto da gestão democrática, é essencial considerar a organização e gestão dos recursos humanos, do espaço e dos processos que sustentam a implementação do Projeto Político-Pedagógico da instituição. Isso envolve a avaliação e adaptação das condições de trabalho conforme definidas pelas instâncias colegiadas, a fim de garantir um ambiente propício ao desenvolvimento educacional. Contudo, a escola enfrenta a ausência de uma equipe pedagógica e de um núcleo administrativo, o que gera carência de recursos humanos essenciais para a excelência no atendimento educacional, conforme garantido por lei.

A diretora desempenha múltiplos papéis fundamentais, atuando como gestora, articuladora, coordenadora, integradora e responsável pelas ações administrativas, funcionais e pedagógicas. Essas funções são executadas conforme o Estatuto do Magistério e do Funcionalismo Público Municipal (Catanduva, 1996), o Regimento Escolar (Catanduva, 2023) e as orientações do Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2024d). Além disso, ela assume o papel de formadora durante os encontros de HTPC (horas de trabalho pedagógico coletivo), que ocorrem semanalmente no período noturno, totalizando duas horas de atividades. No entanto, é importante ressaltar que o tempo dedicado a essas reuniões pode não ser suficiente para abordar todos os aspectos relevantes da formação docente de maneira completa e eficaz, uma vez que, nesse horário, também são transmitidas orientações de ordem administrativa e pedagógica.

Em termos étnico-raciais, a comunidade escolar é diversificada, com 35,7% de alunos pardos, 28,6% brancos, 33,3% negros e 1% de origem amarela. No que diz respeito à estrutura familiar, observa-se que 31% das famílias têm cinco ou mais membros, 23,8% têm quatro membros, 28,6% têm três membros e 16,7% têm dois membros. Esses números indicam uma média de natalidade superior a dois filhos por

família, sugerindo que muitas concepções ocorrem no final da adolescência. A grande maioria das famílias (92,8%) é composta por pais e filhos, sendo que 52,4% dos pais são casados, 33,3% são solteiros, 11,9% estão em união estável e uma pequena parcela é divorciada (PPP, 2024e).

Embora a responsabilidade pelas crianças seja principalmente dos pais, uma parte significativa delas tem nos avós sua única referência parental. A escola atende os bairros Imperial, Gabriel Hernandez, Nova Catanduva I e II, desempenhando um papel essencial na educação e no desenvolvimento das crianças dessas comunidades, além de oferecer apoio às famílias que integram esses bairros, funcionando como uma rede de apoio junto à comunidade.

A comunidade local conta com uma Unidade Básica de Saúde (UBS) no bairro Gabriel Hernandez e um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). A escola também atua em parceria com esses serviços, promovendo atividades e projetos sociais voltados ao apoio educacional e ao bem-estar dos alunos (PPP, 2024d). Segundo dados do IBGE (2024c), a cidade apresenta uma baixa taxa de mortalidade infantil, com uma média de 8,39 óbitos para cada 1.000 nascidos vivos. Além disso, as internações devido a diarreias são de 15,5 para cada 1.000 habitantes.

5.5 A coleta de dados

Por se tratar de uma pesquisa de base documental, a coleta de dados foi realizada a partir do último Projeto Político-Pedagógico (PPP) disponível da escola investigada, obedecendo aos seguintes procedimentos:

- Acesso ao PPP da escola;
- Identificação dos dezenove (19) componentes do PPP, a saber: Apresentação, Identificação da escola, Fundamentos, Organização Curricular, Planos de curso, Níveis e Modalidades de Ensino, Histórico da Unidade Escolar, Diagnóstico da Unidade Escolar, Recursos auxiliares didático-pedagógicos, Gestão Democrática, Recursos Institucionais, Prioridades Institucionais, Aspectos positivos e aspectos vulneráveis que exigem ações específicas, Plano de Prioridades Institucionais, Programas e Projetos, Capacitações, Material Didático, Anexos a serem entregues anualmente e Referências.
- Estabelecimento do tipo de informação a ser selecionada para análise. Neste caso, optou-se por três tipos de informações: referências acadêmicas, referências legais e palavras e/ou expressões utilizadas com frequência no

campo educacional ou na escola, com potencial para serem aplicadas em momentos de formação.

A organização das informações selecionadas foi realizada por meio de quadros, com o objetivo de facilitar sua visualização e análise. Esses quadros são apresentados na Seção 6.

6. Seção 6. O PPP de uma Creche da Rede Pública Municipal de Ensino de Catanduva.

Esta seção tem como objetivo apresentar os elementos que constituem o PPP de uma Creche da Rede Pública Municipal de Ensino de Catanduva, destacando informações com potencial para compor um conjunto de subsídios para a formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada.

O critério para a escolha das informações com potencial se baseia em duas premissas. A primeira é que as fontes de pesquisa bibliográficas e de sustentação legal citadas no PPP devem ser constantemente revisitadas pela equipe escolar, pois sustentam teórica e legalmente o documento. A segunda premissa é a associação entre algumas informações presentes no PPP, que são objetos recorrentes de questionamentos dos profissionais da escola para com a equipe gestora no cotidiano escolar.

O texto está organizado de maneira a apresentar individualmente cada elemento do PPP, aqui identificado como bloco. Para cada bloco, são fornecidas informações iniciais, um quadro destacando as referências acadêmicas e legais, epígrafes e as expressões com potencial para subsidiar a formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada. Por fim, são apresentadas questões elaboradas a partir dessas expressões. Os campos em branco indicam a ausência de informações no PPP sobre o tema correspondente.

6.1 Bloco Apresentação do PPP

O bloco apresentação distribui dezenove (19) parágrafos em duas páginas e suas informações, segundo os parâmetros estabelecidos são expostas no Quadro 13.

Quadro 13: Apresentação do PPP

Referências			Expressões com potencial para subsidiar uma formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada
Acadêmica	Legal	Epígrafe	
Libâneo, 2010, p.36	DCN, 2010, p. 12	Freire, 1996, p.135	Fundamentado em amplas discussões na escola
Libâneo, 2013	BNCC		Eixos norteadores de todas as ações da unidade.
Acurcio, 2003	LDB		Forma democrática e participativa
Fourquim, 1993 (apud Candau, 2000)			Concepção sociocrítica democrático participativa
Castro, 2009			Concepção de criança
			Educação em espaços coletivos
			Práticas pedagógicas como mediadoras de aprendizagem.
			O direito das crianças terem acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos.
			Formação humana, para participação social e para a cidadania, do nascimento até seis anos.
			Concepção de currículo
			O respeito aos diferentes, a diversidade cultural, as questões de gênero e o apoio às crianças com necessidades especiais.
			Processo educativo como prática efetiva, crítica e libertadora
			Sujeitos históricos, produtores e produtos da sociedade
			Gestão democrática

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No que se refere às fontes de pesquisa citadas, das cinco fontes acadêmicas, apenas uma, no caso Castro (2009), é elencada nas referências bibliográficas. Das três fontes legais, apenas uma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), está presente nas referências bibliográficas, e a epígrafe apresentada não é citada nas referências bibliográficas. Quanto às expressões com potencial para subsidiar a formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada, foram destacadas 14 (catorze) expressões, que possibilitam a elaboração de questões norteadoras, como: O que os profissionais da escola entendem por “fundamentado em ampla discussão na escola”?

- Quando ocorrem essas discussões? Há amparo legal para a realização dessas discussões?
- O que são eixos norteadores de todas as ações da unidade escolar?
- Quais são os principais eixos norteadores desta unidade escolar?

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola é um documento essencial que orienta todas as ações educativas e administrativas da instituição. Ele estabelece as diretrizes, objetivos e metas a serem alcançados, refletindo a identidade e os valores da comunidade escolar. A construção do PPP deve ser um processo colaborativo, envolvendo professores, alunos, pais e outros membros da comunidade, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e consideradas. O documento articula as práticas pedagógicas com a realidade social dos alunos. Sua revisão ocorre a cada quatro anos, com a possibilidade de incluir atualizações pedagógicas e burocráticas.

Nesse sentido, Veiga (1998) afirma que o PPP deve ser entendido como um componente dinâmico e contínuo da vida escolar, e não apenas como um documento estático ou requisito administrativo. Ele é uma ferramenta ativa que orienta a prática educativa e reflete um compromisso coletivo com objetivos claros e uma direção definida para o processo educacional. Sua natureza política está relacionada ao engajamento com as necessidades e interesses da comunidade, buscando a formação de cidadãos que contribuam para a sociedade. Assim, o PPP vai além de um simples planejamento; é um esforço consciente e coletivo para promover uma educação alinhada com os valores e objetivos sociais da escola.

6.2 Bloco Identificação da escola

O bloco Identificação da escola distribui oito parágrafos em duas páginas e suas informações, segundo os parâmetros estabelecidos são expostas no Quadro 14. Os campos em branco indicam a ausência de informações no PPP sobre o tema correspondente.

Quadro 14: Identificação da escola.

Subitens	Referências			Expressões com potencial para subsidiar uma formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada
	Acadêmica	Legal	Epígrafe	
Missão				Oferecer qualidade de ensino e aprendizagem significativa
				Desenvolvimento do cidadão crítico e autônomo
				Abordagem sócio construtivista
Visão				Espaço de apropriação cultural plena
				Fomentar subsídios para uma sociedade mais justa e igualitária
Princípios e valores				Princípio da dignidade humana
				Princípio da igualdade de direitos
				Princípio da participação e co-responsabilidade
Filosofia educacional			Heidegger	“A angústia é a sensação do nada, ela pode ser positiva pois o nada é possibilidade plena”
	Nóvoa			Pedagogia da essência
				Pedagogia da existência
	Saviani			Pedagogia revolucionária
	Cortela,			Superar o otimismo ingênuo como educação que salvará a todos
				Superar o pessimismo ingênuo que vê a educação como reprodutora de desigualdades
				optar por um otimismo crítico como uma função inovadora do papel político pedagógico como autonomia
	Freire			Concepção de prática emancipadora como conscientização crítica, como promoção da ingenuidade em criticidade
				Realização de uma educação plena para um ser ontológico

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No que se refere às fontes de pesquisa citadas, das quatro acadêmicas, nenhuma é elencada nas referências bibliográficas. Nenhuma referência legal também foi citada, e a epígrafe utilizada não consta nas referências bibliográficas. Quanto às expressões com potencial para subsidiar a formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada, foram destacadas dezessete (17), as quais permitem a elaboração de questões norteadoras, como:

- O que significa oferecer qualidade de ensino?
- Os professores sabem sobre o plano de desenvolvimento da unidade?
- Quais os princípios indissociáveis da Educação Infantil?
- Qual a importância do professor na organização das atividades?

Neste contexto, é possível inferir que os processos de educação, cuidado e brincadeira na Educação Infantil são essenciais.

as crianças se desenvolvem por meio da participação em formas institucionalizadas de prática, caracterizadas pela comunicação e atividades compartilhadas. Estas formas de prática iniciam, mas

também restringem, as atividades das crianças e, desse modo, tornam-se condições para o seu desenvolvimento. A participação de uma criança em uma atividade contribui para a realização concreta dessa atividade, a qual contribui para as condições do próprio desenvolvimento dele ou dela. (Hedegaard, 1999, p. 280, *apud* Libâneo, 2004, p.132).

A participação ativa do professor na organização e no desenvolvimento das atividades contribui para transmitir segurança aos alunos e para a eficiência na administração do conteúdo, resultando em uma melhoria na qualidade do ensino. Os campos em branco indicam a ausência de informações no PPP sobre o tema correspondente.

6.3 Bloco Fundamentos

O bloco Fundamentos é composto por trinta e um (31) parágrafos distribuídos ao longo de sete páginas. Suas informações, conforme os parâmetros estabelecidos, estão expostas no Quadro 15.

Quadro 15: Fundamentos.

Subitens		Referências		Expressões com potencial para subsidiar uma formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada
		Acadêmicas	Legais	
Ético, estético e político		Rios, 2010 p.98	DCNI, (Brasil, 2010b)	À cultura ocidental, esta mesma cultura que impossibilitou a absorção de outros olhares pelo colonialismo e pelo imperialismo.
		Rios, 2010 p.105		Uma educação com fins éticos, portanto, constrói conhecimento e está atenta e preocupada com a humanização, extinguindo o individualismo. É uma educação que legitima a solidariedade e o viver junto.
				Concernentes ao respeito aos direitos de cidadania, criticidade e democracia
				Tais fundamentos estão relacionados à sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão das diferentes manifestações artísticas
		Rios, 2010 p.30		A estética possibilita a apreensão da realidade pela sensibilidade, pois o conhecimento não somente resulta de uma ação intelectual, como também da imaginação, da emoção, da intuição
				A formação na educação infantil tem, através da educação formal, apresentar conceitos de sociedade às vezes não vivenciado no lar.
Filosóficos-Sociológicos				o espaço da Educação Infantil, como espaço de construção social, educativa e cultural, entendendo a criança como sujeito histórico de direitos
Didáticos-Metodológicos	Proposta Pedagógica	Candau, 2000	BNCC	Uma proposta pedagógica que garanta o cumprimento da função sociopolítica e pedagógica, por meio do oferecimento de recursos e condições para que as crianças usufruam de seus direitos
			Referências (Brasil, 1998, p.23)	Cuidar implica, antes de mais nada, conhecer a criança e, para isso, é necessário olhar a criança como cidadão do presente, como sujeito de direitos, é olhar a criança nas suas múltiplas linguagens: alma, corpo, arte, matemática, sono, simbólica, por exemplo
	Objetivos Gerais da E.I.		Brasil, 1998, p.63	Estabelecimento de parcerias com as famílias, pois não se deve pensar a creche como substituta da família, mas como sua aliada
				Os profissionais da educação devem conhecer a família das crianças que frequentam a escola, devem examinar as condições de vida familiar para que se possa compreender como o educando se relaciona e age em seu meio social.
				é imprescindível que usemos ferramentas tecnológicas para obtenção de êxito neste processo de aproximação e corresponsabilidade no processo de educar e cuidar das crianças.
	Rotina e Ação Pedagógica			Matriz Curricular
Qualquer atividade com as crianças deve vir embasada por um objetivo, por exemplo, colocar as crianças em círculo, qual é a meta?				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No que se refere às fontes de pesquisa citadas, das duas fontes acadêmicas, Rios (2010) e Candau (2000), nenhuma delas é elencada nas referências bibliográficas do PPP. Das cinco referências legais citadas, apenas uma, a BNCC, é incluída nas referências bibliográficas do PPP. Quanto às expressões com potencial para subsidiar a formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada, foram destacadas catorze (14) expressões que possibilitam a elaboração de questões norteadoras, como:

- O que é uma rotina pedagógica?
- O que os profissionais da escola entendem por rotina pedagógica?
- O que são fundamentos éticos, políticos e estéticos?

Este cenário permite inferir que a educação deve ser orientada por objetivos éticos, políticos e estéticos. A abordagem ética na educação busca formar indivíduos conscientes e responsáveis, promovendo valores que fundamentam a convivência harmoniosa e a justiça social. A dimensão política da educação visa desenvolver uma cidadania ativa e engajada, capacitando os alunos a participar de forma crítica e construtiva na sociedade. Por sua vez, a perspectiva estética valoriza a expressão criativa e a apreciação das artes, enriquecendo a formação integral dos estudantes e estimulando o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

o papel do professor é o de organizar e estruturar correta mente a atividade de assimilação do estudante, formulando objetivos a partir das ações que deve realizar no marco das matérias de estudo e das funções que estas desempenham no perfil profissional e no currículo, selecionando os conteúdos que assegurem a formação dos conhecimentos e características da personalidade necessárias para a realização dos diferentes tipos de atividade, organização do processo de aprendizagem com base nos componentes funcionais da atividade: orientação, execução e controle. (Libâneo, 2004, p.120-121).

6.4 Bloco Organização Curricular

O bloco Organização Curricular é composto por cinco parágrafos distribuídos em uma página, e suas informações, conforme os parâmetros estabelecidos, estão apresentadas no Quadro 16.

Quadro 16: Organização Curricular.

Referenciais		Expressões com potencial para subsidiar uma formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada
Acadêmicos	Legais	
	Matrizes Curriculares de Catanduva	A organização curricular da educação infantil deve embasar-se no brincar/cuidar/educar
		Formação Pessoal e Social, cuja ênfase é a construção do sujeito, envolvendo desenvolvimento de capacidades de natureza global e afetiva, esquemas simbólicos de interação com os outros e com o meio
		Conhecimento de Mundo, privilegiando as diferentes linguagens pelas crianças e as relações que estabelecem com os objetos, inclusive, os culturais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No que se refere às fontes de pesquisa citadas, a referência legal apresentada, especificamente as Matrizes Curriculares de Catanduva, não é mencionada nas referências bibliográficas. Quanto às expressões com potencial para subsidiar a formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada, são destacadas três, que possibilitam a elaboração de questões norteadoras, como:

- Qual a importância do cuidar, brincar e educar na Educação Infantil?

- Como a formação pessoal e social contribui para o desenvolvimento afetivo e global do sujeito?
- Quais esquemas simbólicos são essenciais para as interações do indivíduo com os outros e com o meio?
- Como os professores podem usar o conhecimento de mundo e as diferentes formas de comunicação das crianças para apoiar seus objetivos culturais?
- Quais estratégias podem ajudar os professores a valorizar e explorar as relações que as crianças estabelecem com a cultura e suas diversas formas de expressão?

A estrutura curricular na Educação Infantil deve integrar os elementos de cuidar, educar e brincar para ser eficaz. Destaca-se que a formação pessoal e social das crianças deve focar no desenvolvimento global e afetivo, promovendo a criação de esquemas simbólicos para suas interações com o ambiente e outras pessoas.

Para Veiga (1998), o currículo desempenha um papel crucial na estrutura das instituições de ensino, sendo essencial para a organização educacional. Ele requer a colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo, que devem compartilhar objetivos comuns e adotar um referencial teórico apropriado. Como uma construção social, o currículo exige a sistematização de métodos que possibilitem a efetiva construção do saber. Isso envolve a transmissão e a assimilação de conhecimentos historicamente acumulados, formando um processo coletivo e integrado de aprendizado.

Em essência, o currículo é a maneira como o conhecimento é estruturado e organizado dentro do ambiente escolar, refletindo a metodologia usada para promover uma educação significativa e contextualizada. Além disso, Veiga enfatiza a importância de valorizar o conhecimento de mundo das crianças, considerando suas diferentes formas de comunicação e as conexões com objetivos culturais. Esse enfoque garante uma educação integral que prepara as crianças para uma participação ativa e consciente na sociedade.

Os campos em branco indicam a ausência de informações no PPP sobre o tema correspondente.

6.5 Bloco Planos de Curso

O bloco Planos de Curso apresenta em uma linha a seguinte informação: “Os planejamentos anuais encontram-se anexos a este documento”, entretanto, a considerar informações ou expressões com potencial para subsidiar formação continuada em

serviço dos profissionais da escola é possível a elaboração de questões norteadoras como:

- O que é um Plano de Curso?
- Quais elementos constituem um Plano de Curso?
- O que é um planejamento anual?
- Quais elementos constituem um planejamento anual?
- Como os planejamentos anuais anexos ao bloco Plano de Curso podem ser utilizados para melhorar a prática pedagógica dos professores?
- Como os professores podem integrar as sugestões e informações dos planejamentos anuais em sua prática diária para promover uma abordagem mais eficaz na formação dos alunos?

Este cenário permite inferir sobre Plano de Curso que define objetivos, conteúdos, métodos e avaliações que guiam o ensino em um período específico, enquanto o planejamento anual estrutura atividades e estratégias pedagógicas para todo o ano letivo.

a inseparabilidade entre conhecimento pedagógico e conhecimento disciplinar, conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico-didático do conteúdo, didática e didáticas específicas. A lógica da argumentação desenvolvida aqui leva à conclusão de que um sistema de formação de professores precisa buscar uma unidade no processo formativo que assegure relações teóricas e práticas mais sólidas entre a didática e a epistemologia das ciências, rompendo com a separação e o paralelismo entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógico-didáticos. (Libâneo, 2015, p.647).

6.6 Bloco Níveis e Modalidades de Ensino

O bloco Níveis e Modalidades de Ensino distribui vinte e dois (22) parágrafos em cinco páginas e suas informações, segundo os parâmetros estabelecidos são expostas no Quadro 17.

Quadro 17: Planos de Curso.

Subitens	Referenciais		Expressões com potencial para subsidiar uma formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada
	Acadêmicos	Legais	
Creche			Berçário I, Berçário II e Maternal
Educação Inclusiva		Constituição Federal	
		Constituição Estadual	A Educação Especial visa o atendimento e a promoção do desenvolvimento de pessoas que não se beneficiam significativamente de situações tradicionais de educação, por limitações ou peculiaridades de diferentes naturezas
		LDB	Seu objetivo é eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com necessidades especiais.
		ECA	Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
		Indicação 70/2007 (CEE ????)	Os alunos com deficiência física, intelectual, visual, auditiva, múltiplas, transtornos do espectro autista (TEA) e também alunos com altas habilidades / superdotação são público-alvo do Atendimento Educacional Especializado
		Deliberação 68/2007 (CEE ????)	O trabalho de adaptação curricular e de acesso ao currículo para os alunos com deficiências, deve resultar da interação entre o professor especializado da Sala de Recursos e os professores da classe comum.
		Resolução CNE-CEB 4/2009	É de responsabilidade da equipe gestora da escola, o apoio para viabilizar as adequações pedagógicas e o acompanhamento do aluno do AEE. Os coordenadores pedagógicos em parceria com o professor da sala regular e o professor do AEE precisam dar continuidade às adequações necessárias que beneficiem os alunos do AEE.
		Política Nacional de Educação Especial	Acompanhar o desenvolvimento de cada aluno é fundamental para oferecer boas condições de ensino e aprendizagem. No caso dos estudantes com deficiência, além da vida escolar, é preciso registrar informações sobre o tipo de deficiência e as condições que precisam ser garantidas dentro e fora de sala de aula para assegurar o direito à Educação e à inclusão.
		Resolução SME 6/2016	
		Decreto presidencial 7611 de nov/2011	
		BNCC	
		APA, 2002	
		Resolução SME 24/2020	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No que se refere às fontes de pesquisa citadas, das treze (13) referências legais mencionadas, apenas três — BNCC, CNE e LDB — são elencadas nas referências bibliográficas. Quanto às expressões com potencial para subsidiar a formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada, destacam-se oito (8) que permitem a elaboração de questões norteadoras, como:

- Os professores sabem quais são os níveis e etapas da Educação Infantil?
- O que os professores sabem sobre Educação Inclusiva?
- Quais objetivos específicos da Educação Especial?
- Qual papel do professor na inclusão?
- Os professores participam da proposta pedagógica da escola?
- Como adaptar o currículo e os materiais didáticos para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiências?
- Como são feitas adaptações curriculares?
- Como é feita avaliação dos alunos com deficiência?
- Como envolver e capacitar os pais e cuidadores para que participem efetivamente do processo educacional dos alunos com necessidades especiais?

- Quem define as ações pedagógicas da escola que não tem um coordenador pedagógico?

A Educação Especial nas escolas de Educação Infantil é essencial para criar um ambiente onde todas as crianças possam prosperar. Ao adotar práticas pedagógicas personalizadas e métodos de ensino inclusivos, as instituições visam garantir que alunos com necessidades especiais possam participar ativamente do processo educativo. A implementação dessas práticas exige uma capacitação contínua e especializada dos docentes.

6.7 Bloco Histórico da Unidade Escolar

O bloco Histórico da Unidade Escolar distribui três parágrafos em duas páginas e suas informações, segundo os parâmetros estabelecidos são expostas no Quadro 18.

Quadro 18: Histórico da Unidade Escolar.

Subitens	Referenciais		Expressões com potencial para subsidiar uma formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada
	Acadêmicos	Legais	
Atos legais		Lei 2965 de dezembro de 1993	
		Lei 3445 de novembro de 1998	
Identificação da Mantenedora			
Períodos e horários			
Critérios para agrupamento de alunos		Emenda Constitucional 59/2009	Critérios para agrupamento por idade
			Critérios para agrupamento por quantidade de alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No que se refere às fontes de pesquisa, das três referências legais citadas, nenhuma é elencada nas referências bibliográficas, e a epígrafe apresentada também não é mencionada nas referências bibliográficas. Quanto às expressões com potencial para subsidiar a formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada, são destacadas duas, que permitem a elaboração de questões norteadoras, como:

- Os professores conhecem a história da escola que trabalham?
- Os professores sabem por que da denominação Creche?
- Os professores sabem sobre os critérios de agrupamentos?
- Como os professores preparam as atividades por agrupamentos?
- Os professores cumprem a carga horária pré-estabelecida?
- Os horários condizem com a realidade e necessidade do bairro?

Esse cenário permite inferir que a Creche, cuja história teve início em 1987, é amparada por legislação específica. Em 10 de novembro de 1998, foi estabelecido que todos os centros de educação passariam a ser denominados escolas municipais. A EMEI

oferece atendimento em período integral, das 7h às 17h, para crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses, organizadas em turmas de Berçário I, Berçário II e Maternal.

6.8 Bloco Diagnóstico da Unidade Escolar

O bloco Diagnóstico da Unidade Escolar distribui dezenove (19) parágrafos em duas páginas e suas informações, segundo os parâmetros estabelecidos são expostas no Quadro 19.

Quadro 19: Diagnóstico da Unidade Escolar.

Subitens			Referenciais		Expressões com potencial para subsidiar uma formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada	
			Acadêmicos	Legais		
Caracterização sócio-histórica e sócio-econômica da comunidade escolar					<u>Faltam a fonte e data dos dados coletados</u>	
Potencialidades da comunidade					A comunidade local conta com UBSs (Gabriel Hernandez, e CRAS (Centro de Referência de Assistência Social). Além de atender a comunidade, são parceiros da escola em atividades e projetos sociais ao educando.	
Infraestrutura física da escola					Falta algum equipamento?	
Recursos Humanos	Núcleo de Direção	Da Direção	Competências do Diretor	Estatuto do Magistério	Gestor único	
				Estatuto do Funcionalismo Público Municipal		
				Regimento Escolar		
				Orientações advindas do PPP		
	Núcleo Administrativo					Não existe núcleo administrativo
	Do Corpo Docente			Estatuto do Magistério	Ao assumir a função nesta EMEI, o Professor deve tomar conhecimento do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, cumprindo as atribuições segundo o Regimento Interno, a fim de formar um corpo docente de excelência e comprometido com as ações pedagógicas.	
				Estatuto do Funcionalismo Público Municipal		
				Regimento Escolar		
				Orientações advindas do PPP		
	Do Corpo Discente			Regimento Escolar	O Corpo Discente é constituído por todas as crianças matriculadas na escola, devendo seus pais ou responsáveis conhecer e respeitar as disposições deste Regimento.	
	Estagiários			Autorização da SME-Catanduva	Nesta EMEI, através de autorização da Secretaria Municipal de Educação, poderá receber em sua unidade escolar estagiários	
	Núcleo Operacional			Estatuto do Funcionalismo Público Municipal	Esta EMEI mantém em sua unidade escolar o Núcleo Operacional que tem a função de dar suporte funcional ao processo educativo, auxiliando a direção e os demais setores da unidade escolar	
				Regimento Escolar		
				Orientações advindas do PPP		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação às fontes de pesquisa, embora os documentos legais importantes sejam mencionados ao longo do texto, eles não estão incluídos nas referências bibliográficas, o que compromete a completude e a integridade das citações no documento. Quanto às expressões com potencial para subsidiar a formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada, são destacadas nove expressões, que permitem a elaboração de questões norteadoras, como:

- Os professores têm acesso aos anexos da escola?

- Os professores já leram o regimento escolar?
- Os professores conhecem o estatuto do qual pertencem?
- Os professores têm a falta de algumas informações contidas no regimento?
- Quais funções a disposição do regimento oferece?
- Qual é o impacto da ausência de documentos legais importantes na bibliografia do texto?

É possível inferir que existem lacunas significativas no acesso e no conhecimento dos documentos essenciais para a prática docente e o funcionamento da escola. A falta de acesso dos professores aos anexos, a ausência de leitura do regimento escolar e o desconhecimento do estatuto podem indicar uma desconexão entre os documentos oficiais e a prática diária dos educadores. Essa falta de familiaridade pode comprometer a compreensão dos professores sobre suas responsabilidades e as normas institucionais, o que pode impactar negativamente a aplicação consistente e eficaz das políticas e procedimentos escolares.

Além disso, a ausência de informações cruciais no regimento e a falta de documentos legais importantes na bibliografia do texto sugerem deficiências na documentação fundamental para a prática pedagógica. Para Veiga (1998), a busca por uma nova organização do trabalho pedagógico implica transformar as relações internas da escola, substituindo a estrutura tradicional baseada na divisão de tarefas, fragmentação e controle hierárquico por uma abordagem que valorize a solidariedade, a reciprocidade e a participação coletiva. Esse movimento pode gerar um conflito de interesses ao tentar implementar mudanças. Portanto, qualquer tentativa de reorganizar o trabalho pedagógico deve considerar cuidadosamente as condições reais e específicas da escola para ser eficaz e bem-sucedida. Isso destaca a necessidade de melhorar o acesso aos documentos, garantir sua integridade e promover uma comunicação mais eficaz entre a administração escolar e os professores, a fim de assegurar uma prática educacional bem fundamentada e alinhada com as diretrizes institucionais.

6.9 Bloco Recursos Auxiliares Didático-Pedagógicos

O bloco Recursos Auxiliares Didático-Pedagógicos apresenta o conceito de Recursos Auxiliares Didático-Pedagógicos e acrescenta, em seu parágrafo único, que “compete à Direção da escola a elaboração, execução, acompanhamento, controle e avaliação das atividades desenvolvidas por meio dos Recursos Didático-Pedagógicos”. Essa informação permite a elaboração de questões norteadoras como:

- A existência de um coordenador pedagógico ajudaria?
- Qual a importância de uma equipe pedagógica?
- Qual a dificuldade de cumprimento da demanda da unidade pelo Diretor?
- Os professores sabem o que são recursos auxiliares?

Este cenário permite inferir sobre o uso de Recursos Auxiliares Didático-Pedagógicos, que desempenham um papel essencial na educação. Esses recursos são ferramentas e materiais projetados para apoiar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. O texto destaca que é responsabilidade da Direção da escola gerenciar todos os aspectos relacionados a esses recursos, o que inclui a criação, implementação, monitoramento e avaliação das atividades que os utilizam. Esse envolvimento completo da Direção é fundamental para garantir que os recursos sejam eficazes no processo educativo e contribuam para a melhoria contínua da qualidade da educação oferecida.

Se a escola nutre-se da vivência cotidiana de cada um de seus membros, coparticipantes de sua organização do trabalho pedagógico à administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola. Em outras palavras, as escolas necessitam receber assistência técnica e financeira decidida em conjunto com as instâncias superiores do sistema de ensino. (Veiga, 1998, p.02).

6.10 Bloco Gestão Democrática

O bloco Gestão Democrática não apresenta fontes de pesquisa acadêmica ou legal, mas apresenta três afirmações importantes: 1) "A Gestão Democrática tem por finalidade possibilitar à escola maior grau de autonomia, de forma a garantir o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas"; 2) "É pressuposto da gestão escolar conceber a organização e a gestão de pessoas, do espaço, dos processos e procedimentos que viabilizam o trabalho expresso no Projeto Político-Pedagógico e nos planos da escola, em que se confrontam as condições de trabalho definidas pelas instâncias colegiadas"; e 3) "A Gestão Democrática desta EMEI constitui-se em instrumento de horizontalização das relações de vivência e convivência colegiada, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da e na escola". Essas afirmações permitem a elaboração de questões norteadoras, como:

- A existência de um coordenador pedagógico ajudaria?
- Os professores conhecem o PPP?
- De que forma a concepção de organização e gestão de pessoas, espaço, processos e procedimentos na gestão escolar contribui para a eficácia do Projeto Político-Pedagógico?
- Quais são as finalidades da Gestão Democrática?
- É possível uma Gestão Democrática sem a composição de uma equipe pedagógica?
- Qual a importância da participação da equipe pedagógica nas decisões e formulação do PPP?

Este cenário destaca a importância da Gestão Democrática na escola, que "exige a compreensão profunda dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática" (Veiga, 1998, p. 4).

A participação ativa dos professores é essencial, pois, muitas vezes, eles deixam de participar das decisões que deveriam ser discutidas em equipe, permitindo que o gestor tome decisões de forma unilateral. Essa falta de envolvimento pode ocorrer por diversas razões, como falta de tempo, conhecimento ou interesse. Além disso, a ausência de um coordenador pedagógico na equipe pode criar lacunas no desenvolvimento do processo pedagógico da escola.

6.11 Bloco Recursos Institucionais

O bloco Recursos Institucionais está distribuído em dezenove (19) parágrafos ao longo de duas páginas, e suas informações, conforme os parâmetros estabelecidos, são apresentadas no Quadro 20.

Quadro 20: Recursos Institucionais.

Subitens	Referências		Expressões com potencial para subsidiar uma formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada
	Acadêmica	Legal	
APEM		Estatuto da APEM	A instituição e finalidades da Associação Pais e Educadores Municipais, estão previstas no Estatuto da APEM desta EMEI, anexo a este.
			A contabilidade detalhada dos recursos financeiros da APEM consta no livro caixa existente nesta EMEI.
Conselho Escolar		Regimento Escolar	Título II, Capítulo III, Seção I, artigos 18, 19, 20 e parágrafo único

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No que se refere às fontes de pesquisa citadas, duas referências legais, o Estatuto da Apem e o Regimento Escolar, não estão presentes nas referências bibliográficas. Quanto às expressões com potencial para subsidiar uma formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada, destacam-se três, as quais permitem a elaboração de questões norteadoras, tais como:

- O que os profissionais sabem sobre Apem?
- Os profissionais participam ativamente da constituição da Apem?
- os profissionais que constituem a Apem participam ativamente nos projetos de arrecadações?
- Os professores conhecem o regimento escolar?
- Para que serve o regimento escolar?
- Qual a importância do regimento escolar?

Este cenário permite inferir que a proposta prevê a utilização dos recursos institucionais subsidiados por ações promovidas pela instituição, com a colaboração das famílias. A arrecadação é registrada e declarada no livro-caixa, sendo os recursos destinados a melhorias na unidade e ao benefício das crianças, contribuindo para o desenvolvimento da instituição. Os campos em branco indicam a ausência de informações no PPP sobre o tema correspondente.

6.12 Bloco Prioridades Institucional

O bloco Prioridades Institucional distribui seis parágrafos em duas páginas e suas informações, segundo os parâmetros estabelecidos são expostas no Quadro 21.

Quadro 21: Prioridades Institucionais.

Subitens		Referências			Expressões com potencial para subsidiar uma formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada
		Acadêmica	Legal	Epígrafe DCNI	
Acompanhamento, controle e Avaliação	Do Processo de ensino-aprendizagem				Considerando a integralidade (cuidado como algo indissociável ao processo educativo) e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, lingüística, ética, estética e sócio-cultural e aponta o que se espera promover na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças
	Funcionários e docentes		Lei Complementar 31/96		
			Decreto 3678/97		
			Decreto 3756/98		
			Decreto 3771/98		
	Avaliação Institucional		DCNI		A criação de procedimentos para a avaliação institucional do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças deve estar previstos no projeto político-pedagógico e detalhados no plano de gestão, realizado anualmente
			Regimento Interno		A síntese dos resultados das diferentes avaliações institucionais, internas e externas, serão consubstanciadas em relatórios, a serem apreciados pelo Conselho Escolar e anexados ao PPP, norteando os momentos de planejamento e replanejamento da escola e utilizado como norteador das ações de planejamento para o ano subsequente.
	Acompanhamento da continuidade do processo de educação				Na busca de garantir um olhar contínuo sobre os processos vivenciados pela criança, devem ser criadas estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição por elas vividos,

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No que se refere às fontes de pesquisa citadas, nenhuma acadêmica está presente nas referências bibliográficas e, entre as seis fontes legais mencionadas, nenhuma é citada nas referências bibliográficas. Quanto às expressões com potencial para subsidiar uma formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada, são destacadas quatro, que permitem a elaboração de questões norteadoras, como:

- Como os professores podem integrar o cuidado integral ao processo educativo?
- O que os professores entendem sobre conselho de escola?
- Os professores participam ativamente do conselho?
- Como é desenvolvido o conselho de escola sem um coordenador pedagógico?
- Qual a importância do coordenador na composição do conselho de escola?

Os profissionais da escola devem compreender que o conceito de "fundamentado em ampla discussão na escola" se refere a decisões e práticas educacionais elaboradas com a participação ativa de toda a comunidade escolar, incluindo professores, gestores e, muitas vezes, pais. Essas discussões são essenciais para garantir que as decisões sejam bem informadas e alinhadas com as necessidades e expectativas da escola, uma vez que “a escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico” (Veiga, 1998, p.6).

6.13 Bloco Aspectos positivos e aspectos vulneráveis que exigem ações específicas

O bloco *Aspectos Positivos e Aspectos Vulneráveis que Exigem Ações Específicas* distribui nove parágrafos em duas páginas. Suas informações, conforme os parâmetros estabelecidos, são apresentadas no Quadro 22. Os campos em branco indicam a ausência de informações no PPP sobre o tema correspondente.

Quadro 22: Aspectos positivos e aspectos vulneráveis que exigem ações específicas.

Subitem			Referências		Expressões com potencial para subsidiar uma formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada
			Academicas	Legais	
Prioridades	Aspectos positivos	ensino-aprendizagem			Desenvolvimento de processos através de projetos dotados de intencionalidade.
		Avaliação Institucional			Ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com o professor e as crianças.
	Prioridades a recuperar	ensino-aprendizagem			Comunicação clara e objetiva com os pais e/ou responsáveis
		Avaliação Institucional			Trabalhar o processo de conscientização para apropriação do espaço da unidade pela comunidade para o cuidar do mesmo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Este bloco não apresenta fontes de pesquisa. Quanto às expressões com potencial para subsidiar uma formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada, são destacadas quatro, que permitem a elaboração de questões norteadoras, tais como:

- Os projetos são sugeridos pela equipe?
- Os professores desenvolvem projetos extra curriculares?
- Quais estratégias os professores podem usar para envolver a comunidade escolar no cuidado e manutenção do ambiente educativo?

Para envolver a comunidade escolar no cuidado e manutenção do ambiente educativo, os professores podem adotar diversas estratégias eficazes. Uma abordagem inicial é promover reuniões regulares com pais e responsáveis para discutir a importância do ambiente escolar e compartilhar responsabilidades. Além disso, a organização de eventos comunitários, como mutirões de limpeza e embelezamento, pode fortalecer o senso de pertencimento e a responsabilidade coletiva.

a ideia de que a escola é um lugar de formação cultural e científica dos alunos em articulação com a diversidade social e cultural, por um processo ensino-aprendizagem centrado na formação de processos psíquicos visando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos estudantes, e é nessa condição que se transforma em instância de democratização e promoção da inclusão social. Para tanto, são necessários professores com conhecimento dos conceitos que ensinam e conhecimento pedagógico para ajudar os alunos a pensar e atuar com esses conceitos. (Libâneo, 2015, p.645).

6.14 Bloco plano de prioridades institucional

O bloco plano de prioridades institucional distribui dezenove (19) parágrafos em nove páginas e suas informações, segundo os parâmetros estabelecidos são expostas no Quadro 23.

Quadro 23: Covid-19

Subitem		Referências		Expressões com potencial para subsidiar uma formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada
		Academica	Legal	
Metas baseadas nos aspectos que exigem ações a curto, médio e longo prazo	Objetivos			
	Metas			
	Ações			
	Prazos			
	Responsáveis			
Ensino Híbrido	Sistematização da escola	Veiga, 1998	LDB	Em função da Covid-19
		Busman, 1998	Parecer CENP/CP 11/2020	
		Neves, 1998	Deliberação CEE 177/2020	
		Flakembach, 1998	Decreto Municipal 7756/2020	
		Referencial Curricular do Sistema SESI de ensino, p33	Protocolo Sanitário de Retorno as aulas presenciais	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No que se refere às fontes de pesquisa, das quatro acadêmicas citadas, apenas uma, Veiga (1998), está presente nas referências bibliográficas; das cinco fontes legais mencionadas, apenas duas, a LDB e o Parecer CNE/CP, são elencadas. Quanto às expressões com potencial para subsidiar uma formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada, destacam-se oito, que permitem a elaboração de questões norteadoras como:

- Como os professores usaram o ensino híbrido?
- Qual a importância das metodologias ativas em tempos de Covid 19?
- Como os professores avaliaram as crianças durante a pandemia?
- Qual a participação dos pais no ensino híbrido?
- Como as crianças de 0 a 3 anos participaram das aulas online?

Este cenário permite inferir que, durante a pandemia da Covid-19, as escolas de educação infantil enfrentaram desafios significativos, exigindo adaptações rápidas para garantir que as crianças continuassem aprendendo em um ambiente seguro. A implementação de medidas rigorosas de higiene e distanciamento social foi essencial para proteger a saúde de todos. Além disso, as aulas híbridas e o uso da tecnologia tornaram-se ferramentas fundamentais para manter a conexão entre professores, alunos e suas famílias.

Os professores desempenharam um papel crucial, oferecendo não apenas ensino, mas também apoio emocional, ajudando as crianças a compreenderem e lidarem com tantas mudanças. Nesse período, sentiram a necessidade de atualizar-se e buscar formação para o ensino online. Para Libâneo (2004), a profissão docente é uma atividade moldada pela cultura, sociedade e história, estando profundamente inserida em

um contexto social específico. Os professores aprendem e se desenvolvem no dia a dia de suas atividades, colaborando com colegas, dependendo das estruturas organizacionais e da cultura da escola, e aproveitando oportunidades para refletir e aprimorar sua prática pedagógica.

6.15 Bloco Programas e Projetos

O bloco Programas e Projetos distribui dezenove (19) parágrafos em dez páginas e suas informações, segundo os parâmetros estabelecidos são expostas no Quadro 24.

Quadro 24: Projetos.

Subitem		Referencias		Expressões com potencial para subsidiar uma formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada
		Academica	Legal	
		Bacich e Moran, 2018		Projetos significativos que propiciem desenvolvimento dos direitos de aprendizagem de forma atual e integrada com a realidade dos alunos
				Metodologias ativas
Integrando Políticas Sociais	Pais na escola (SME)		Resolução 4/2016	Projeto da rede municipal
Atendimento Educacional Especializado				Infrequência
Didáticos-pedagógicos	De Leitura		Resolução 5/2016	Projeto da rede municipal
	Meio Ambiente		Resolução 3/2015	Projeto da rede municipal
Transversais	10 projetos			os projetos aqui apresentados foram projetados a partir de pesquisa efetivada junto à comunidade em relação as suas preferências e prioridades

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No que se refere às fontes de pesquisa, nenhuma delas é elencada nas referências bibliográficas. Quanto às expressões com potencial para subsidiar a formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada, são destacadas seis, que permitem a elaboração de questões norteadoras, como:

- Os professores sabem o que são metodologias ativas?
- Os professores usam as metodologias ativas em projetos?
- Os professores usam intencionalidades nos projetos?
- Os professores fazem projetos por etapa?
- Como é constituído os temas dos projetos?

Projetos e metodologias ativas têm transformado a educação, tornando o aprendizado mais envolvente e significativo para os alunos. Quando os professores incorporam projetos em suas aulas, incentivam as crianças a explorar, criar e resolver

problemas do mundo real, conectando o que aprendem na escola com suas vidas cotidianas. Embora as metodologias ativas tragam muitos benefícios, elas também apresentam desafios que precisam ser enfrentados. Muitos professores e alunos, acostumados a métodos tradicionais, podem ter dificuldade em se adaptar a essas novas abordagens, gerando resistência à mudança. Além disso, planejar e executar atividades de aprendizado ativo exige mais tempo e preparação por parte dos professores, pois “sabe-se que são consideráveis as deficiências do professorado em relação ao aprender a pensar, de modo que eles próprios necessitam dominar estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio pensar” (Libâneo, 2004, p.136).

Outro desafio é a necessidade de recursos, como tecnologia, materiais de apoio e espaços de aprendizado flexíveis, que nem todas as escolas possuem. A avaliação também se torna mais complexa, exigindo novos métodos. Para que as metodologias ativas funcionem adequadamente, os professores precisam de formação específica, o que nem sempre é fácil de obter.

6.16 Bloco Capacitações

O bloco Capacitações distribui cinco parágrafos em uma página e suas informações, segundo os parâmetros estabelecidos são expostas no Quadro 25.

Quadro 25: Capacitações.

Subitem		Referencias		Expressões com potencial para subsidiar uma formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada
		Academica	Legal	
				De acordo com a necessidade de seus profissionais.
Em parceria com o SESI	Para professores			Formações bimestrais presenciais ou à distância
	Para Gestores			
Realizadas pela equipe pedagógica da SME	Para Gestores			
	Para Merendeiras			
	Para AEE			
	Para administrativos da escola			
Realizadas pela equipe gestora	Para professores			Todas as terças feiras durante o Horário Coletivo (HC) das 18h30 às 20h10 se realizam a formação dos docentes com temas previamente planejados para ao ano letivo além da possibilidade de inclusão de especificidades identificadas no decorrer do processo.
	Para a equipe de apoio			Mensalmente através de instruções específicas para a melhoria da qualidade do atendimento

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No que se refere às referências, não há citações. Quanto às expressões com potencial para subsidiar a formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada, são destacadas quatro que permitem a elaboração de questões norteadoras, como:

- As capacitações oferecidas pela secretaria de educação são efetivas para os professores?
- As capacitações são oferecidas através de análise previa de necessidades dos docentes?
- Qual o objetivo das capacitações?
- Os professores sabem para que serve as capacitações?
- As capacitações oferecendo diferentes experiencias por etapas?
- Qual a necessidade das capacitações para toda equipe escolar?
- O tempo para capacitações é suficiente?
- As capacitações em serviço oferecem troca de experiencia em sala de aula?

As capacitações oferecidas à equipe escolar desempenham um papel crucial no desenvolvimento profissional dos educadores e na melhoria da qualidade pedagógica. A formação contínua é essencial para preparar os professores para enfrentar os desafios da educação contemporânea e proporcionar uma experiência de aprendizado eficaz para os alunos. No entanto, para que esses programas sejam verdadeiramente eficazes, é necessário superar desafios significativos, como a adequada distribuição de tempo e garantir que os treinamentos sejam pertinentes e aplicáveis ao contexto específico de cada unidade. De acordo com Libâneo (2015), para criar um sistema de formação de professores eficaz, é preciso integrar de forma coesa a teoria e a prática, unindo a didática com a epistemologia das ciências. O objetivo é superar a divisão tradicional entre conhecimentos disciplinares e pedagógicos, assegurando que os currículos de formação incluam uma análise aprofundada das disciplinas científicas, a compreensão das dinâmicas pedagógicas e didáticas, além de preparar os educadores para o uso de tecnologias educacionais.

6.18 Bloco Material Didático

O bloco Material Didático distribui dois parágrafos em uma página e suas informações, segundo os parâmetros estabelecidos, são expostas no Quadro 26.

Quadro 26: Material Didático.

Referencial		Expressões com potencial para subsidiar uma formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada
Acadêmico	Legal	
Material didático integrado do SESI	BNCC	Está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com a filosofia que permeia a proposta pedagógica da escola.
Estudos entre pares da SME		No Berçário e Maternal, não houve adoção de material didático, no entanto, todos os âmbitos e eixos são trabalhados dentro de uma unidade metodológica, embasada na troca de experiências pedagógicas, por meio de encontros frequentes de docentes e equipe técnico-pedagógica, na SME, que multiplicam os estudos realizados entre os pares na EMEI, sistematizando a difusão de práticas e conteúdos metodológicos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No que se refere às fontes de pesquisa, apenas uma, no caso a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é apresentada e elencada nas referências bibliográficas. Quanto às expressões com potencial para subsidiar uma formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada, são destacadas duas, que permitem a elaboração de questões norteadoras como:

- Como os professores utilizam os materiais didáticos com as temáticas oferecidas?
- Existe troca pedagógica na unidade escolar?
- Os professores dividem as experiências pessoais com a equipe?
- O material didático está em consonância com a proposta da escola?
- Os professores recebem capacitação do material didático oferecido?
- Os professores que não recebem material didático acompanham as temáticas e eixos pedagógicos do material?

Este cenário permite inferir que o material didático oferecido pelo Sistema Sesi de Ensino, adquirido por meio de licitação pela Prefeitura Municipal, atende aos pré-requisitos exigidos, os quais estão alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além de fornecer o material bimestralmente, o Sistema Sesi também assume a responsabilidade pela capacitação dos professores, com a mesma frequência.

Para Libâneo (2015), apesar das diversas alterações legais, políticas e diretrizes curriculares ao longo do tempo, os problemas fundamentais na formação de professores permanecem praticamente os mesmos. Isso sugere que as mudanças implementadas não conseguiram alterar de maneira significativa a concepção formativa e os formatos curriculares vigentes, evidenciando uma resistência persistente à inovação ou adaptação no sistema de formação docente. Assim, pode-se inferir que a eficácia das reformas propostas é limitada e que é necessário um aprofundamento nas estratégias de revisão e adaptação dos currículos para enfrentar os desafios persistentes na formação de

professores. Os campos em branco indicam a ausência de informações no PPP sobre o tema correspondente.

6.19 Bloco anexos a serem entregues anualmente

O bloco “Anexos a serem entregues anualmente” não apresenta um parágrafo introdutório, limitando-se a listar os anexos mencionados. O Quadro 27 exhibe essa lista.

Quadro 27: Síntese das informações do bloco anexo a serem entregues anualmente

Subitem	Referencial		Expressões com potencial para subsidiar uma formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada
	Acadêmico	Legal	
Calendário escolar			
Q.E do ano letivo em curso			
Matriz Curricular			
Horário de trabalho e escala de férias dos funcionários			
Horários de HTPC			
Calendário de atividades e demais eventos da U.E.			
Projetos especiais e extracurriculares do ano letivo. Modalidades e número de alunos frequentes			
Plano anual da APEM com Plano de Aplicação dos Recursos financeiros e com balancete semestral			
Plano de Curso com adequações			
Síntese dos resultados das diferentes avaliações externas			
Relatório de Reforço Escolar com número de alunos matriculados e promovidos no ano			
Planos de Trabalho das HTPCs do ano			
Comprovante de registro da ata de convenção da APEM em Cartório			
Plano de Gestão			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 27 apresenta o conjunto de catorze (14) documentos descritos como anexos a serem entregues anualmente pela escola. Embora não apresente nenhum tipo de referencial nem expressões com potencial para subsidiar uma formação continuada em serviço dos profissionais da escola investigada, o quadro oferece elementos que possibilitam lembrar ou fornecer aos profissionais da escola informações básicas sobre esses documentos. Isso permite a elaboração de questões norteadoras, como: Por que estes documentos devem ser entregues anualmente?

- Por que o calendário escolar tem 200 dias letivos?

- O que é Quadro escolar (Q.E)?
- O que é Matriz Curricular?
- Qual a importância em divulgar o horário de trabalho e escala de férias dos funcionários?
- Qual a importância em divulgar os horários de HTPC?
- Porque é importante a divulgação do calendário de atividades e demais eventos da U.E?
- Porque é importante a divulgação dos projetos especiais e extracurriculares do ano letivo, as modalidades e número de alunos frequentes?
- O que é e o que contém o plano anual da APEM com plano de aplicação dos recursos financeiros e com balancete semestral?
- O que é um plano de curso? Para que serve? Quem elabora? Quem é o responsável por sua elaboração?
- Quais as avaliações externas que a escola participa e como seus resultados impactam e são utilizados no cotidiano da escola?
- Como é elaborado o relatório de reforço escolar? Como são obtidos o número de alunos matriculados e promovidos por ano?
- Como é elaborado o relatório do AEE? Como são obtidos o número de alunos matriculados e promovidos por ano?
- O que é o plano de trabalho do HTPC do ano? O que contém? Quem elabora? Quem acompanha?
- Para que serve o comprovante de registro da ata de convenção da APEM em Cartório?
- O que é um plano de gestão? Para que serve? Quem elabora? Quem é o responsável por sua elaboração?

Os documentos anexados ao PPP são atualizados anualmente para garantir que a escola esteja sempre alinhada com suas metas e com a realidade do momento. Para Veiga (1998), o Projeto Político-Pedagógico, ao adotar um processo democrático para a tomada de decisões, visa criar uma estrutura organizacional para o trabalho pedagógico que minimize conflitos. Seu objetivo é superar relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a abordagem impessoal e racionalizada da burocracia escolar. Assim, busca reduzir os efeitos fragmentários da divisão de tarefas, que

acentuam diferenças e hierarquizam o poder decisório. Manter esses anexos atualizados é essencial para garantir que o PPP continue sendo um guia prático e relevante, orientando as ações da escola de forma eficaz e respondendo às necessidades da comunidade escolar.

6.20 Bloco Referências

Considerando que o conjunto de obras citadas neste bloco tem a função de apresentar as fontes de informação para a elaboração deste documento central para a escola, observou-se ao longo da pesquisa que determinadas fontes de pesquisa mencionadas no texto não foram apresentadas nas referências do PPP. O Quadro 28 apresenta as fontes de pesquisa citadas no bloco de referências e as fontes mencionadas ao longo do PPP. As fontes destacadas em negrito e itálico foram citadas tanto no bloco de referências quanto ao longo do documento. Os campos em branco indicam a ausência de informações no PPP sobre o tema correspondente.

Quadro28: Referências

Citadas nas referencias	Citadas ao longo do documento		
Castro e Regattieri, 2009	Castro, 2009	Referenciais	Decreto 3678/97
Gandin, 2011		Matrizes Curriculares de Catanduva	Decreto 3756/98
Hofmam, 2012		Constituição Federal	Decreto 3771/98
Luck, 2010		Constituição Estadual	DCNI
Luckesi, 2011		ECA	Regimento Interno
Veiga, 1998	Veiga, 1998	Indicação 70/2007 (CEE ????)	LDB
BNCC	BNCC	Deliberação 68/2007 (CEE ????)	Parecer CENP/CP 11/2020
Fases e etapas do Planejamento de Ensino		Resolução CNE-CEB 4/2009	Deliberação CEE 177/2020
Manual de Planejamento Pedagógico		Política Nacional de Educação Especial	Decreto Municipal 7756/2020
Interação Família escola		Resolução SME 6/2016	Protocolo Sanitário de Retorno as aulas presenciais
LDB	LDB	Decreto presidencial 7611 de nov/2011	Resolução 4/2016
Parecer CNE/CP 11/2020		APA, 2002	Resolução 5/2016
Resolução CNE/CP 2/2017		Resolução SME 24/2020	Resolução 3/2015
	Nóvoa	Lei 2965 de dezembro de 1993	Busman, 1998
	Saviani,	Lei 3445 de novembro de 1998	Neves, 1998
	Cortela,	Emenda Constitucional 59/2009	Flakembach,1998
	Freire	Competências do Diretor	Referencial Curricular do Sistema SESI de ensino, p.33
	Heidegeer	Estatuto do Magistério	Bacich e Moran, 2018
	Rios, 2010 p.98	Estatuto do Funcionalismo Público Municipal	Material diadático integrado do SESI
	Rios, 2010 p.105	Regimento Escolar	Estudos entre pares da SME
	Rios, 2010 p.30	Autorização da SME-Catanduva	Libâneo, 2010, p.36
	DCNI, (Brasil, 2010b)	Regimento Escolar	Libâneo, 2013
	Candau, 2000	Orientações advindas do PPP	Acurcio, 2003
	Referências (Brasil, 1998, p.23)	Estatuto da APEM	Fourquim, 1993 (apud Candau, 2000)
	Brasil, 1998, p.63	Regimento Escolar	DCN, 2010, p. 12
	Matriz Curricular	Lei Complementar 31/96	Freire, 1996, p.135
13	17	26	26

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O Quadro 28 apresenta três informações importantes: 1) O bloco de referências do PPP contém treze (13) fontes de pesquisa, sendo seis acadêmicas e sete de sustentação legal; 2) O conjunto de fontes citadas ao longo do PPP é composto por sessenta e nove (69) produções, das quais vinte (20) são acadêmicas e quarenta e nove (49) são de sustentação legal; e 3) Apenas quatro produções, sendo duas acadêmicas e duas de sustentação legal, são citadas tanto ao longo do PPP quanto no bloco de referências. Essas informações possibilitam a elaboração de questões norteadoras como:

- O PPP contribui para a organização do trabalho pedagógico?
- Por que a inclusão de anexos é importante no PPP?
- Quais são as consequências de não incluir referências adequadas e anexos completos no PPP?
- como a falta de referências adequadas pode comprometer a integridade do documento?
- Por que é crucial incluir todas as fontes de informação citadas ao longo do PPP?

O bloco de referências destaca a importância de incluir todas as fontes de informação citadas ao longo do PPP, observando que houve inconsistências na documentação dessas fontes. Algumas obras mencionadas no texto não foram referenciadas adequadamente, o que compromete a integridade do documento. Foi utilizado um quadro para identificar as fontes que foram corretamente citadas tanto no texto quanto nas referências, ressaltando a necessidade de maior rigor na inclusão dessas informações para garantir a qualidade e a credibilidade do PPP.

Esse cenário permite inferir a importância dos anexos na construção do PPP, pois a referência a todos os documentos é essencial para garantir a sustentação legal e fornecer suporte adequado à equipe que utilizará esse documento. A ausência de referências documentais em algumas citações e descrições destaca a necessidade de maior rigor na inclusão desses anexos, a fim de assegurar a consistência e a validade do PPP. Para ilustrar essa importância, Veiga recorre às palavras de Gadotti:

Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas

tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (Gadotti, 1994, p. 579, *apud* Veiga, 1998, p.1).

7. Seção 7: Devolutiva para o campo empírico investigado.

A devolutiva para o campo empírico investigado, aqui denominado produto, será realizada por meio de uma proposta de formação continuada em serviço, elaborada com base nos principais achados desta pesquisa. Essa formação será organizada durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), em data e horário previamente agendados com a equipe escolar.

7.1 Proposta de pauta do encontro de formação.

7.1.1 Apresentação:

Durante minha pesquisa de Mestrado, encontrei dificuldades em encontrar estudos sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola, especialmente no contexto de uma Creche de Educação Infantil. Busquei compreender como as leis que orientam o desenvolvimento da Educação Infantil são aplicadas no dia a dia da escola.

A pesquisa realizada tem o potencial de estimular a formação continuada dos professores da Creche durante o horário de serviço, além de fornecer subsídios para atender às demandas educativas que surgem nesse contexto, destacando a real importância desse documento dentro da escola. Isso é fundamental, pois a área educacional exige profissionais devidamente capacitados em diversas dimensões, incluindo a participação da equipe escolar na elaboração e implementação de documentos como o Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP), que deve conter todas as informações necessárias para a efetividade do processo educativo.

7.1.2 Objetivos da formação:

- Estimular a formação continuada em serviço dos profissionais da Creche.
- Contribuir para a compreensão da importância do PPP da escola.
- Compartilhar a importância de estudo sobre regimentos e leis que amparam a Educação Infantil.
- Divulgar entre os profissionais da Creche os principais resultados da pesquisa.

7.1.3 Conteúdos Principais:

- A concepção de formação continuada e de formação continuada em serviço no contexto da prática profissional.
- A participação da equipe escolar na elaboração de um PPP.
- Diálogos entre dificuldades e possibilidades para uma formação continuada em serviço.
- Principais apontamentos da pesquisa.

7.2 Desenvolvimento do trabalho:

7.2.1 Primeiro dia de formação.

- Introdução: apresentação da pauta de formação (10').
- Explanação sobre os “conteúdos principais”. (10')
- Em grupos reduzidos, os participantes discutirão e registrarão suas percepções sobre a formação continuada em serviço no contexto Creche na Rede Municipal de Educação de Catanduva. (40').

7.2.2 Questões norteadoras para a discussão e registro:

- Apresentação das questões. (10').
- A equipe escolar participa da elaboração do plano anual da Creche?
- Há dificuldades para o acesso deste documento?
- Quais as principais dificuldades em desenvolver a proposta pedagógica da Creche?
- Quais as atribuições de cada profissional da escola na elaboração e acompanhamento d PPP?
- A equipe para que serve do PPP da escola?
- Qual a importância sobre uma formação continuada em serviço para o conhecimento, formulação e acompanhamento do PPP?
- Existem sugestões para a melhoria da formação continuada em serviço sobre o PPP da Creche?

Socialização dos registros de cada grupo por meio da apresentação de um representante de cada grupo, seguida de discussão com a equipe presente (30'). Sistematização do que foi exposto por todos os grupos pelo formador (20').

7.2.3 Segundo dia de formação.

Apresentação em PowerPoint sobre a experiência da pesquisa de formação continuada em serviço em uma creche da rede municipal de educação de Catanduva/SP (15').

- Resultados encontrados sobre o tema Projeto Político-Pedagógico como subsídio para formação continuada em serviço dos profissionais da Creche em minha Dissertação de Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação – Universidade de Araraquara UNIARA (15').
- Abertura para perguntas e/ou dúvidas (15').
- Entrega da Avaliação individual do encontro (5').

7.2.4 Ficha de avaliação:

Nome da formação:

Data: XX/XX/2025

ITENS	QUESTÕES – FORMAÇÃO CONTINUADA	RESPOSTAS		
		SIM	PARCIAL	NÃO
1	A Formação Continuada atingiu seu objetivo?			
2	O programa estabelecido foi completamente desenvolvido?			
3	A carga horária foi bem distribuída?			
4	A abordagem teórica foi clara?			
5	A abordagem prática foi suficiente?			
6	As instalações estavam adequadas?			
7	Os recursos foram adequados?			
8	O material apresentado foi satisfatório?			
9	A metodologia utilizada foi motivadora?			
10	Você poderá aplicar os conhecimentos em seu trabalho?			

ESPAÇO PARA JUSTIFICATIVA, OPINIÕES E SUGESTÕES:

ITENS	QUESTÕES – FORMADOR	RESPOSTAS		
		SIM	PARCIAL	NÃO

1	Demonstrou domínio do conteúdo?			
2	A didática de ensino foi motivadora?			
3	Relacionou-se satisfatoriamente com a turma?			
4	Administrou corretamente o tempo?			
5	Conduziu adequadamente as atividades práticas?			

ESPAÇO RESERVADO PARA JUSTIFICATIVA, OPINIÕES E

SUGESTÕES:

- Recolhimento das fichas de avaliação e encerramento (5`).

Canal de contato e divulgação do evento: Grupo de transmissão da escola, via aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp

Público-alvo: Profissionais da Creche da Rede Pública Municipal de Catanduva objeto de investigação desta pesquisa.

Quantidade de participantes: 40

Quantidade de participantes por turma: até 40

Duração total dos encontros de capacitação: 3h distribuídas em dois encontros

Local: Sala dos professores da Creche da Rede Pública Municipal de Catanduva objeto de investigação desta pesquisa.

Certificação: Registro em livro ata da escola.

Custos para o participante: Não houve

8. Considerações finais

Minha principal inquietação nesta pesquisa foi a falta de conhecimento, não apenas por parte dos professores, mas também de toda a equipe escolar, sobre as demandas legais que sustentam uma creche, especialmente o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Este é um documento fundamental, mas que não é utilizado na rotina escolar. A partir dessa constatação, refleti sobre como a informação e a utilização do PPP poderiam ajudar a responder às demandas e dúvidas frequentes dos profissionais da equipe da creche. Para isso, utilizei a formação continuada em serviço como subsídio, com foco nessa questão.

A pesquisa foi iniciada com um mapeamento bibliográfico utilizando as palavras-chave “Creche”, “Educação Infantil”, “Política Educacional” e “Projeto Político-Pedagógico”. Após concluir o mapeamento e a revisão de literatura, percebi a escassez de produções sobre o PPP, e, ainda mais surpreendente, a quase inexistência de estudos que abordam especificamente o PPP de uma creche. A reduzida produção acadêmica observada gerou uma inquietação ainda maior, pois ficou claro que o tema não tem atraído o interesse e a pesquisa que ele realmente merece. Quando compreendemos que o PPP é o coração da escola, entendemos que ele não só esclarece dúvidas frequentes, mas também oferece um respaldo legal fundamental.

Através do emparelhamento das leis vigentes com as demandas burocráticas de uma creche, pude perceber que a formulação de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) é tão complexa que ele deveria ser o único documento no qual todos colaboram para sua elaboração. Além disso, todos os membros da equipe deveriam utilizá-lo como base para qualquer atividade a ser desenvolvida, desde questões burocráticas até pedagógicas.

Durante a pesquisa, encontrei lacunas quanto à sustentação legal da Educação Infantil no Brasil, abrangendo desde o âmbito federal até o municipal. Ao focar na escola investigada, observei a falta de subsídios para ações formativas direcionadas aos profissionais que atuam diariamente na unidade escolar.

A pesquisa de base documental gerou a preocupação de analisar as limitações da utilização do PPP como o principal documento na formação continuada em serviço dos profissionais da creche. Também explorei a história da Educação Infantil no Brasil e suas legislações. O PPP foi analisado como uma estratégia para formação continuada durante o horário de serviço, além da formação inicial. Incluímos ainda as principais

características do município, a estrutura da rede municipal e a de uma unidade escolar, especificamente a creche onde a pesquisa foi realizada.

Por fim, foram apresentados todos os elementos correspondentes ao PPP de uma creche, destacando e retirando informações úteis para uma formação continuada que seja realmente relevante para os profissionais da escola.

Neste percurso de pesquisa, tive a oportunidade de compreender cientificamente o quanto o conceito de formação e suas mudanças no sistema de ensino, conforme proposto por Libâneo (2004; 2015), é fundamental. A mudança na forma de aprender impacta o ensino, pois a formação do professor deve corresponder ao que se espera que os alunos aprendam, garantindo a eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Em especial, Veiga (1994) destaca a importância do PPP de uma escola, considerando-o a estrutura fundamental dentro da instituição, sendo essencial para atingir os objetivos definidos na estrutura administrativa e pedagógica.

Embora a pesquisa tenha sido realizada com o emparelhamento das leis e a rotina da escola, muitos obstáculos ainda existem para o bom andamento e funcionamento da instituição. A falta de membros na equipe gera dificuldades na gestão, que precisa organizar toda a rotina da unidade escolar, desde as atividades diárias até o processo de formação continuada. Quando o gestor trabalha sozinho, as inúmeras demandas burocráticas acabam por não deixar tempo suficiente para o aspecto pedagógico. Uma escola sem uma equipe pedagógica fica prejudicada, dificultando a implementação de uma gestão eficaz e um processo de formação contínua eficiente.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, P. C de A; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200007>. Acesso em: 14 abr. 2024.

ALVARES, D. M. **O currículo na organização do ensino das professoras da educação infantil**. 2023. 105f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/18281/DEBORAH%20MIRANDA_%20Vers%c3%a3o%20FINAL%20REVISADA.pdf?sequence=4&isAllowed=y

AMORIM, R.M. de A; MAGALHÃES, L. K. C. de. Formação continuada e práticas formadoras. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 95, p. 9-12, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015>. Acesso em: 14 abr. 2024.

ARAÚJO, C. M. de; ARAÚJO, E. M.; SILVA, R. D. da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 95, p. 57-73, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146820>. Acesso em: 14 abr. 2024.

BARRETO, A. M. R. F. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 53–65, se/out/nov/dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bJyv3QRXJvbWmmZRzhmHRgC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BARROSO, A. D. G. **A organização da rede pública municipal de ensino e seus desdobramentos na gestão da escola**. 2017. 161f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade de Araraquara, 2017. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2017/ariane-dabien-garrido-barroso.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BORGHI, R.F.; BERTAGNA, R.H. Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 247, p. 506–18. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dtBWdK6kCkRPRMkhngVWDBh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jul.2023.

BRASIL. **Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/> Acesso em: 04 dez. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Regulamenta a Educação Especial.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 04 mai. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Proinfância.** Brasília, DF, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfancia> Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm . Acesso em: 31 maio 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 31 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a LDB (Lei nº 9.394, de 1996), estabelecendo diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2006/111274.htm Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.840, de 5 de junho de 2019.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a formação e valorização dos profissionais da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13840.htm#art16. Acesso em: 7 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil.** 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 09 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação- Lei n. 13.005,** de 25 de junho de 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 31 maio 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172,** de 9 de janeiro de 2001. Brasília: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2001/l10172.htm Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11, de 2020.** O Conselho Nacional de Educação aprovou no último dia 7 de julho o Parecer CNE/CP nº 11/2020, que traz orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/parecer-cne-cp-no-11-2020/>. Acesso em: 9 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgao-colegiado/cne/base-nacional-comum-curricular->

[bncc#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%20%2C%20de%2022%20de%20dezembro%20de,no%20%C3%A2mbito%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica. Acesso em: 9 set. 2024.](#)

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Estabelece as diretrizes para a educação infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2296-cne-resolucao005-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 1 dez. 2024

CASTRO, M. M. C. e; AMORIM, R. M. de A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 95, p. 37-55, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>. Acesso em: 14 abr. 2024.

CASTRO, M. S. D. **Políticas educacionais e formação docente na educação infantil: uma análise do Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância.** 2021, 199 f. Dissertação (Doutorado em Educação História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1. Acesso em: 17 jul. 2023.

CASTRO, M.; REGATTIERI, M. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares.** Brasília: UNESCO, MEC, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187729> Acesso em: 1 dez. 2024.

CATANDUVA. Leis Municipais. **Decreto nº 8724, de 2023: dispõe sobre a aprovação do Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação (CME) de Catanduva.** 2023. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/catanduva/decreto/2023/873/8724/decreto-n-8724-2023-dispoe-sobre-a-aprovacao-do-regimento-interno-do-conselho-municipal-de-educacao-cme-catanduva-sp>. Acesso em: 04 dez. 2024.

CATANDUVA. Leis municipais. **Lei Complementar nº32, de 17 de outubro de 1996.** Cria o Estatuto dos profissionais da educação do município de Catanduva e dá outras providências. 1996. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/estatuto-do-servidor-funcionario-publico-catanduva-sp>. Acesso em: 04 dez. 2024.

CATANDUVA. Prefeitura Municipal de Catanduva. **Nossa História.** 2024. Disponível em: <https://www.catanduva.sp.gov.br/portal/servicos/1001/nossa-historia/>. Acesso em: 19 abr. 2024.

CAVACO, C. de J. D. Formação de educadores numa perspectiva de construção do saber: contributos da abordagem biográfica. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 95, p. 75-89, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146876>. Acesso em: 14 abr. 2024.

CENTRO PAULA SOUZA. **Cursos Técnicos e Tecnológicos.** 2024. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br>. Acesso em: 04 dez. 2024.

CETEC. Centro Educacional Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Técnico. 2024. Disponível em: <https://ceteccentroeducacional.com.br/catanduva/video-institucional.html>. Acesso em: 19 abr. 2024.

COUTO, A.A.A.; SOUZA, S. Z. Acesso à creche nos municípios do Brasil: possibilidades para o monitoramento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 52, p. 09-25. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/HTBdFfdKRb89g34vpHWFj3j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2023.

CPT. **Quais as metas do PNE - Plano Nacional de Educação**. 2024. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/cursos-metodologia-de-ensino/artigos/quais-as-metas-do-pne-plano-nacional-de-educacao>. Acesso em: 31 maio 2024.

CRUZ, S. H. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. **Revista Brasileira De Educação**, n.24, 48–60. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kGVjqLPtNBtM5hbkq6PmCrq/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2023.

ECKERT-HOFF, B. M. O discurso do sujeito-professor em formação: (des)construindo subjetividades. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 95, p. 91-106, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146766>. Acesso em: 14 abr. 2024.

ETEC ELIAS NECHAR, **Institucional**. 2024. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/etecs/etec-elias-nechar>. Acesso em: 19 abr. 2024.

FERNANDES F.S. e DOMINGUES, J. R. Educação infantil no estado de São Paulo: condições de atendimento e perfil das crianças. **Educação e Pesquisa**, n.43, p. 145–60. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cKxTMwySm5qn7LRsqsmzB/?lang=pt>. Acesso 11 jul. 2023.

FERNANDES, A. G. **Organização e planejamento da rede pública municipal de ensino na oferta de vagas para creches** 2017. 155f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade de Araraquara, 2017. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2017/andreia-gasparino-fernandes.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

FIGUEIREDO, S. **O que é o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) e a sua importância**. Aurum. 2024. Disponível em: [https://www.aurum.com.br/blog/adct/#:~:text=O%20ADCT%20\(Ato%20das%20Disposi%C3%A7%C3%B5es,leis%20e%20transi%C3%A7%C3%A3o%20de%20mandatos](https://www.aurum.com.br/blog/adct/#:~:text=O%20ADCT%20(Ato%20das%20Disposi%C3%A7%C3%B5es,leis%20e%20transi%C3%A7%C3%A3o%20de%20mandatos). Acesso em: 10 set 2024.

FIPA. Faculdades Integradas Padre Albino. **Histórico**. 2024. Disponível em: <http://www.fundacaopadrealbino.org.br/facfipa/teste.php?p=instituicao>. Acesso em: 19 abr. 2024.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

GRUTZMANN, T. P. Saberes docentes: Um estudo a partir de Tardif e Borges. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, Brasil, v. 28, n. 3, p. 02-23, set./dez.2019. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/thaisgrutzmann/files/2020/08/46972-Texto-do-artigo-125901-1-10-20191212.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023

HOFMANN, J. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. São Paulo: Mediação, 2012.

HUBERT, E, A. **Condições de trabalho docente e judicialização de vagas em creches**. 2022. 349 f. Dissertação (Doutorado em educação), Pontifícia universidade católica de campinas, 2022, Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11636197. Acesso em: 17 jul. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/catanduva/panorama>. Acesso em 01, mar, 2024.

IMES. **Instituto Municipal de Ensino Superior de Catanduva**. 2024. Disponível em: <https://www.fafica.br/page.php?q=institucional>. Acesso em:19 abr. 2024.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Manual do Editorial**. 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/sites/manualeditorial/padroes-editoriais/padronizacoes-textuais/referencias>. Acesso em: 17 maio 2024.

KRAMER S. TOLEDO, L.P.B; BARROS, C. Gestão da educação infantil nas políticas municipais. **Revista Brasileira de Educação**, n.56, p. 11–36. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/y9cJ6CBWXftRPtKC3pzt4Dp/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul.2023.

KUHLMAN, Jr. M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p.5–18. 2000. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YsXqLkL75GMfs5xyDDmH6DR/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2023.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, v. 24, p. 113-147, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.352>. Acesso em: 14 abr. 2024.

LIBÂNEO, J.C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>. Acesso em: 14 abr. 2024.

LIMA, L. C. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. **Unisinos**. n. 2, vol. 12, maio-agosto 2008. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5310>. Acesso em: 25 jul. 2023.

LIMA, L. C. **Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar**. Inovação. n° 33, p. 141-153, 1991. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35860/1/Lima%20-%201991%20-%20Produ%20a7%20c3%a3o%20e%20Reprodu%20a7%20c3%a3o%20de%20Regras%20Normativismo%20e%20In.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A. Estratégias de comunicação em situação poliádica de creche. **Cadernos de Pesquisa**, n.106, p.173–189. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ryRxxrQk4Nst7PmD33PcJvD/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2023.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. São Paulo: Saraiva, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, L. K. C. de; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146769>. Acesso em: 14 abr. 2024.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 59-72, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100006>. Acesso em: 14 abr. 2024.

MELO, A. C. F. B. S. **Educação Infantil e Ensino Fundamental: relações em construção**. 2021, 177f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) Universidade Federal de Minas Gerais. 2021. Disponível em : https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11272027. Acesso em: 17 jul. 2023.

MESQUITA, F. J. P. L. D. **Direito à educação infantil nas políticas educacionais e desafios para expansão da oferta com qualidade**. 2022, 90f. Dissertação (Mestrado em educação), Pontifícia universidade católica do Paraná, Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13194694. Acesso em: 17 jul. 2023.

MINOTTI, F. A. G dos S. **Atuação cotidiana do diretor de escola na educação infantil** 2020, 164f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade de Araraquara 2020. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2020/fernanda-aurelia-goncalves-santos-minotti.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

MOREIRA, L. E. **O financiamento público para a creche pública: um caminho para a redução das desigualdades sociais**. 2022, 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 2022. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13677603. Acesso em: 17 jul. 2023.

PALM, I.; NEHMY, R. M. Q. Questões sobre a avaliação da informação: uma abordagem inspirada em Giddens. **Perspect. cienc. inf.**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 81-95, jul./dez.1998. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/22321/17922> Acesso em: 17 maio 2024.

PINTO, M. de F. N.; DUARTE, A.M. C. A regulação da Educação Infantil em Belo Horizonte1. **Revista Brasileira de Educação**, n.57, p. 205–20. Jul. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4pLq9V7Vv53vWwxjwL5WMvn/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2023.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Fases e etapas do planejamento de ensino**. 2024. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/fases-e-etapas-do-planejamento-de-ensino/30199>. Acesso em: 9 set. 2024.

QEDU. **Catanduva**. 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3511102-catanduva/ideb>. Acesso em: 04 dez. 2024.

RAMOS, M. E. G. **O financiamento da educação infantil na rede municipal de recife: um olhar a partir do programa Proinfância**. 2021, 173f. (Mestrado em educação) universidade federal de Pernambuco, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11138854. Acesso em: 17 jul. 2023.

RAYNA, S. Participação e qualidade do cuidado e da educação na creche. **Pro-Posições**, n.24, p. 65–80, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/xQSdNgSGzKrBQWfCXyBxGTN/?lang=pt>. Acesso em 11 jul. 2023.

SABATINI, V. M. **Entre tempos, contratempos e passatempos: Educação Infantil em jornada de tempo integral, das orientações à prática**, 2021, 170 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade Federal de São Carlos, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11262210. Acesso em: 17 jul. 2023.

SANTOS, E. S. F. **A política de Educação Infantil no município de Caruaru: avanços e desafios nos últimos 10 anos-** 2022. Dissertação (Doutorado em educação), Universidade Federal de Pernambuco, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11826392. Acesso em: 17 jul. 2023.

SCHUCHTER, L. H.; LOMBA, M. L. de R. Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. **EDUR: Educação em Revista**, n°39, e 41068. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/KbTZcBtWfmrfbP7GvFHkFjq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2024.

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*. **Coleção da biblioteca**. São Paulo, SP, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/cgibin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=title&fmt=iso.pdf&lang=p>. Acesso em: 18 maio 2024.

SEADE - Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **Trabalho**. 2024. Disponível em: <https://www.seade.gov.br> . Acesso em: 01 mar. 2024.

SILVA C. L. R.G. Os programas constituidores da política pública educacional voltados à educação básica. **Revista Investigação Constitucionais**, n. 2, p. 423–50. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rinc/article/view/85795>. Acesso em: 12 jul.2023.

SILVA, I. de O. e. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na instituição de educação infantil. **Educar Em Revista**, n.53, p. 253–272. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3zcXzMxrkmLytpc3yyDQBcv/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul.2023.

UNIARA– Universidade de Araraquara. Produção intelectual – **Dissertações**. 2024. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/>. Acesso em: 1 dez. 2024.

VEIGA, I. P. da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

XIMENES, S. B.; OLIVEIRA, V. E. de; SILVA, M. P. da. Judicialização da educação infantil: efeitos da interação entre o Sistema de Justiça e a Administração Pública. **Revista Brasileira de Ciências Política**, n. 29, p. 155–88. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/SHSsGMztRZgS7XpmpRNcxm/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul.2023.

ZAPELINI, C. A. E. Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação infantil: uma experiência de formação continuada. **Pro-posições**, n.2, p. 167–184. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/wkLZR5bbHTVgt8LD6B5m6Cd/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2023.

Anexos

Anexo A: Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP
CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, **Cristiane Aparecida da Silva do Carmo**, portador do CPF: **224.037.828-07**, sou pesquisadora responsável do projeto de pesquisa intitulado, "*O Projeto Político Pedagógico como subsídio para a formação continuada dos profissionais da creche**" e comprometo-me a utilizar todos os dados coletados, unicamente, para o projeto acima mencionado, bem como:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação da Comissão Científica do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação (PPGPEGI) da Universidade de Araraquara- UNIARA e, caso indicado por essa Comissão, do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Araraquara-Uniara, respeitando assim, os preceitos éticos e legais exigidos pelas Resoluções vigentes em especial a 466/12 e a 510/16, do Conselho Nacional de Saúde;
- Apresentar dados para o CEP da Uniara ou para a CONEP a qualquer momento, inclusive uma cópia dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos participantes, caso sejam solicitados;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados e estudados;
- Assegurar que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para a execução do projeto de pesquisa em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto;
- Justificar fundamentadamente, perante o CEP da Uniara ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados;
- Elaborar e apresentar o Relatórios parciais e o Relatório final ao CEP da Uniara;
- Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico e digital, sob minha guarda e responsabilidade, por um período de 05 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- Responsabilizo-me civil e criminalmente pela veracidade das informações declaradas acima.

Catanduva, 16 de Outubro de 2023.


Cristiane Aparecida da Silva do Carmo
Pesquisadora responsável

Anexo B: Termo de Consentimento Institucional



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro - Araraquara - SP
CEP 14801-320 - Telefone: (16) 3301.7263

www.uniaara.com.br/comite-de-etica

CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Catanduva, 16 de Outubro de 2023.

Prezada Sra. Cláudia Carvalho Cosmo

Secretária Municipal de Educação de Catanduva - SP

Venho através desta solicitar a vossa senhoria autorização para a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada "*O Projeto Político Pedagógico como subsídio para a formação continuada dos profissionais da creche*" da qual sou a pesquisadora responsável. Os dados a serem utilizados referentes à rede pública municipal de Catanduva - em especial da Educação Infantil - como número de escolas, de alunos e organograma são, em sua maioria, de domínio público, contudo, caso haja a necessidade de utilização outras informações que não são de domínio público, será elaborada solicitação à Secretária Municipal de Educação de Catanduva - SP descriminando a utilização dessas informações.

O trabalho é de base documental e tem como objetivo identificar e analisar a organização da educação infantil desde o âmbito federal até o âmbito das escolas a partir da sustentação legal em curso.

Ressalto que os dados coletados serão utilizados conforme descrito no Termo de Pesquisador Responsável utilizados para a realização deste estudo e divulgação acadêmica.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

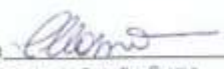
Antecipadamente agradeço à colaboração.


Cristiane Aparecida da Silva do Carmo
Pesquisadora responsável

PARA PREENCHIMENTO DA INSTITUIÇÃO

Autorizado ☒
Não autorizado ☐

Assinatura


Cláudia de Carvalho Cosmo

Carimbo: Secretária Municipal de Educação

CPF 268.179.585-2

Data: 19/10/23