

Formação continuada: *perspectivas no contexto de um plano municipal de educação*

Continuing education:

perspectives in the context of a municipal education plan

Formación continua:

Perspectivas en el contexto de un plan educativo municipal

 **MARIA NILCEIA DE ANDRADE VIEIRA***

Prefeitura Municipal de Vitória, Vitória-ES, Brasil.

 **VALDETE CÔCO****

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, Brasil.

RESUMO: No contexto de lutas pela valorização dos/das profissionais/trabalhadores/as da educação, este artigo analisa a formação continuada no Plano Municipal de Educação de Vitória/ES, com destaque para a educação infantil. Ancorado em pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos e freireanos, orienta-se por uma abordagem qualitativa, com procedimento de análise documental. As análises evidenciam a relevância da formação continuada no plano municipal e o propósito de contemplar diferentes sujeitos/as. Conclui-se que a perspectiva de construção de um projeto coletivo de educação requer ampliação das discussões acerca da garantia de formação continuada a todos/as os/as profissionais/trabalhadores/as atuantes nas escolas, explicando sua inclusão.

Palavras-chave: Formação continuada. Plano Municipal de Educação. Educação infantil. Plano Nacional de Educação.

* Doutora em Educação. Pedagoga na Rede Municipal de Ensino de Vitória, Espírito Santo. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores. *E-mail:* <nilceia_vilavelha@hotmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores. *E-mail:* <valdetecoco@hotmail.com>.

ABSTRACT: In the context of struggles for the appreciation of education professionals/workers, this article analyzes continuing education in the Municipal Education Plan of Vitória/ES, focusing on early childhood education. Based on Bakhtinian and Freirean theoretical-methodological assumptions, this research is guided by a qualitative approach with a documental analysis procedure. The analyses show the relevance of continuing education at the municipal level and the purpose of contemplating different subjects. It is then concluded that the perspective of building a collective education project requires expanding discussions about the guarantee of continuing education for all school professionals/workers, making their inclusion explicit.

Keywords: Continuing education. Municipal Education Plan. Early childhood education. National Education Plan.

RESUMEN: En el contexto de las luchas por la valorización de los/as profesionales/trabajadores/as de la educación, este artículo analiza la educación continua en el Plan Municipal de Educación de Vitória/ES, con énfasis en la educación infantil. Anclado en presupuestos teórico-metodológicos bakhtinianos y freireanos, se guía por un enfoque cualitativo, con un procedimiento de análisis documental. Los análisis muestran la relevancia de la educación continua a nivel municipal y el propósito de contemplar diferentes sujetos/as. Se concluye que la perspectiva de construcción de un proyecto educativo colectivo requiere ampliar las discusiones sobre la garantía de la educación continua para todos los/as profesionales/trabajadores/as que actúan en las escuelas, haciendo explícita su inclusión.

Palabras clave: Formación Continua. Plan Municipal de Educación. Educación Infantil. Plan Nacional de Educación.

Introdução

No escopo ampliado de políticas educacionais brasileiras, a formação docente movimentada disputas no que se refere a concepções, políticas e práticas demarcadas em textos de documentos orientadores e mandatórios. Integrando essas normativas, o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), em consonância com o que prevê o Art. 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), tem como objetivos articular o sistema educacional no país, organizado em regime de colaboração, e assegurar

o desenvolvimento e a manutenção do ensino nacional em seus diferentes níveis, etapas e modalidades. Trata-se de um documento elaborado em meio a intensos debates, com o propósito de construir um plano de educação representativo das demandas nacionais demarcadas durante a I Conferência Nacional de Educação – Conae, em 2010. A respeito desse processo, Luiz Dourado afirma que:

A aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional e a sanção Presidencial, sem vetos, inauguraram uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. Além das diretrizes que são sinalizadoras de busca de maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024, o PNE apresenta a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e *valorização dos profissionais da educação* (DOURADO, 2015, p. 301, grifo nosso).

Mais de uma década depois da I Conae, no Documento Final da II Conferência Nacional Popular de Educação – Conape, publicado em agosto de 2022, a formação, juntamente com a carreira, a remuneração e as condições de trabalho e saúde integram as discussões do Eixo IV, que problematiza a valorização de profissionais/trabalhadores/as da educação. Conforme o texto do documento, essa valorização

comporta duas dimensões: uma objetiva e outra subjetiva. A dimensão objetiva compreende os seguintes aspectos: regime de trabalho; cuidados de saúde; piso salarial profissional; carreira; concurso público; *formação inicial e continuada*; condições de trabalho, com destaque para o equilíbrio entre número de alunos por ano/série/turma e professor; autonomia pedagógica; reconhecimento do tempo de planejamento extra escolar com jornada digna, bem como o cumprimento legal do 1/3 de planejamento; participação ativa em todos os processos decisórios da escola e da administração dos sistemas de ensino. A dimensão subjetiva abarca o reconhecimento social e a dignidade profissional; a saúde em sua integralidade; a autonomia, a liberdade e a possibilidade de realização profissional (CONAPE, 2022, p. 50, grifo nosso).

Reconhecer essas duas dimensões implica legitimar a autonomia e a autoria de todos/as os/as sujeitos/as atuantes nas escolas, com vistas à efetivação de políticas públicas baseadas nos princípios constitucionais (BRASIL, 1988), em consonância com perspectivas da gestão democrática e do direito de todos/as à educação pública, gratuita, democrática, laica, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada.

Em relação à dimensão objetiva, no quadro de políticas de valorização profissional, ressaltamos a aprovação da Lei Federal nº 11.738, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Integrado ao Art. 2º dessa lei, o inciso 4º determina que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008), garantindo o direito aos tempos de estudo e planejamento como parte da carga horária de trabalho. Embora regulamentado, o piso salarial¹Esse distanciamento pode ser evidenciado, por exemplo, em um dos indicadores da Meta 18 do PNE (BRASIL, 2014), que determina a garantia pela

União, estados e municípios, de planos de carreira e remuneração para os/as profissionais da educação escolar básica pública. Dados de monitoramento do Indicador 18H, que focaliza os/as profissionais não docentes, indicam que, em 2018, o percentual de municípios com Plano de Carreira e Remuneração – PCR para os/as profissionais da educação não integrantes do magistério era de apenas 38,8%. Conforme o documento, “diferentemente do magistério, o PCR para os demais profissionais encontra-se pouco disseminado” (BRASIL, 2022, p. 386), com percentuais que demonstram as diferenças entre os municípios e os estados, assinalando uma variabilidade de situações.

Assim como o piso salarial, a formação inicial e continuada compõe o conjunto de requisitos elementares para a valorização dos/das profissionais e trabalhadores/as da educação, por isso mobiliza lutas e resistências contra retrocessos e desmontes. Diante disso, destacamos a relevância da formação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), que prevê, no Inciso II do Art. 67, que a valorização seja promovida pelos sistemas de ensino, assegurando o “*aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim*” (BRASIL, 1996, p. 37, grifo nosso).

Confirmando a posição estratégica da formação docente, o PNE, sobretudo nas Metas 15 e 16, trata especialmente dessa temática, em articulação com “Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas [...] e formas criteriosas de seleção” (BRASIL, 2014, p. 12). Esses aspectos têm grande impacto na melhoria da qualidade da educação básica, visto que focalizam políticas públicas que incidem sobre os/as profissionais/trabalhadores/as das instituições educativas.

Na esteira do PNE, examinamos neste texto² a formação continuada no Plano Municipal de Educação de Vitória/ES – PMEV (VITÓRIA, 2015), que começou a ser elaborado em 2013, com a constituição do Fórum Municipal de Educação de Vitória – FMEV, responsável pela metodologia de trabalho. Desse modo, a elaboração do documento envolveu diferentes segmentos em um trabalho fortalecido coletivamente pela *Construção Participativa do Plano Municipal de Educação*. A última conferência, entre as três realizadas para a composição do plano, ocorreu em novembro de 2014, com a participação de familiares, professores/as, estudantes, gestores/as e lideranças comunitárias³. Na sequência, em 23 de junho de 2015, a Câmara Municipal aprovou o Plano Municipal de Educação de Vitória e, no dia seguinte, o prefeito sancionou a Lei nº 8.829/2015, que instituiu o plano para o decênio 2015-2025.

Dada a relevância dos processos de monitoramento e avaliação das metas estabelecidas nos planos decenais, em maio de 2019, foi realizado o 1º Interfóruns Municipais de Educação da Região Metropolitana do Espírito Santo, com debates sobre os desafios do PNE, do plano estadual e, em especial, dos planos municipais⁴. Entre as questões debatidas, a principal dificuldade relatada pelos/as representantes dos municípios partícipes foi a falta de acesso a dados relacionados aos indicadores que permitiriam apurar o alcance das metas. No que concerne ao município de Vitória, os resultados de acompanhamento dos indicadores e de realização das estratégias do plano ainda não foram apresentados e

discutidos com a sociedade publicamente. Portanto, diferentemente do processo de elaboração, que mobilizou diversos/as sujeitos/as, entidades e segmentos, o monitoramento e a avaliação do PMEIV ainda não se configuraram movimentos participativos.

Para analisar o posicionamento da formação continuada em metas e estratégias do PMEIV, além desta introdução e das considerações finais, sistematizamos o artigo em três seções. Na primeira delas, compartilhamos o delineamento do estudo e seu percurso teórico-metodológico, demarcando concepções sobre a formação continuada em diálogo com Paulo Freire (1991, 2001, 2017) e Mikhail Bakhtin (2010, 2011). Na segunda seção, buscamos situar a formação continuada no PMEIV e analisar especificidades das Metas 15 e 16, em interlocução com o PNE e o documento que define a política de formação do município. Na terceira, focalizamos a formação continuada no contexto da Meta 1, direcionada à educação infantil, dialogando com enunciados do documento da Conape (2022). Com essa arquitetura, compartilhamos a seguir os percursos de desenvolvimento do estudo.

Pressupostos teórico-metodológicos

Para situar nossas palavras, destacamos que as questões abordadas neste artigo integram uma pesquisa de doutorado (VIEIRA, 2021) que, em uma abordagem qualitativa e com delineamento metodológico articulado à pesquisa narrativa de tipo investigação-formação, abordou a avaliação institucional e a formação continuada na educação infantil, com procedimentos de observação participante, aplicação de questionário, *análise documental* e entrevistas narrativas junto a professoras e trabalhadoras de um Centro Municipal de Educação Infantil localizado em Vitória, no Espírito Santo.

Neste artigo enfatizamos uma das linhas de investigação desenvolvidas na tese: a análise de documentos normativos-regulatórios e as propostas e posicionamentos a eles subjacentes. Com ancoragem em pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos e freireanos, compreendemos que os textos dos documentos resultam de intensos movimentos dialógicos, portanto, enunciam perspectivas das políticas públicas com intencionalidades direcionadas a determinados/as sujeitos/as e grupos sociais. Assim, para esse diálogo com dados da análise documental, problematizamos a formação continuada no *contexto de produção de textos* (BALL, 2001, 2009; MAINARDES, 2006), ou seja, aquele em que as ações são formalizadas por meio de documentos oficiais.

Com foco nas políticas públicas municipais, analisamos as Metas e Estratégias do PMEIV relacionadas a ações formativas, sobretudo na etapa da educação infantil, em interlocução com outros documentos (BRASIL, 2014; VITÓRIA, 2019). A opção pelo plano municipal como foco de análise se justifica por sua relevância no conjunto de ordenamentos da educação em âmbito local e sua articulação com as políticas de âmbito nacional, sobretudo com o PNE.

Na abordagem da formação docente, ressaltamos sua característica de processo permanente, pois reconhecemos a condição humana de seres inacabados (FREIRE, 2017) e concordamos que a formação se articula a essa característica, uma vez que preciso do/da outro/a para minha completude, ainda que sempre inconclusa (BAKHTIN, 2011). Uma premissa comum a Bakhtin (2011) e Freire (2017) é a de que a formação humana se constitui no encontro com os/as outros/as, pois a consciência do inacabamento e da inconclusão confirma a necessidade de movimentos dialógicos. Nesse sentido, ao situar-se no mundo, com o mundo e com os/as outros/as, cada pessoa assume, do lugar único que ocupa (BAKHTIN, 2010), uma posição que “não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (FREIRE, 2017, p. 53).

Defendemos, portanto, que as políticas de formação continuada estejam articuladas a movimentos coletivos de reflexão sobre as vivências e de produção de conhecimentos, de modo a construir sentidos e valorizar os saberes da experiência. Nessa perspectiva, Paulo Freire, enquanto secretário de Educação do município de São Paulo, entre 1989 e 1991, indicava seis princípios básicos para o programa de formação de educadores/as da Secretaria Municipal de Educação:

- 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele, criá-la e recriá-la;
- 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano;
- 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz;
- 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer;
- 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola;
- 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos: a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer (FREIRE, 1991, p. 80).

Na interlocução com esses princípios, a formação continuada precisa ser defendida e exercida em diferentes momentos, considerando a forma como nos movemos no mundo, ou seja, o modo como percebemos as coisas. Assim, quando respeitamos o saber da experiência, podemos, a partir dele, nos direcionar criticamente, metodicamente, rigorosamente ao mundo e aos objetos em análise (FREIRE, 2017). Em diálogo com Freire (1991, 2017), concebemos a formação continuada como movimentos de ação-reflexão-ação, que se constituem com as vivências dos/das educadores/as e se fortalecem com a apropriação

dos diversos conhecimentos produzidos pela humanidade, em interlocução com o currículo e com a qualidade que, coletivamente, os/as sujeitos/as projetam para a escola.

Ao afirmarmos o respeito e a valorização dos diferentes saberes, na perspectiva do trabalho coletivo, precisamos considerar a ação docente para além da ‘regência de classe’. Isso significa incluir na categoria de trabalhadores/as da educação não apenas professores/as, mas estagiários/as, diretores/as, coordenadores/as, supervisores/as, orientadores/as, atendentes, auxiliares, entre outros/as sujeitos/as envolvidos/as nas atividades e relações de instituições educativas (OLIVEIRA, 2010). Ou seja, nessa concepção ampliada, o trabalho docente se efetiva nas distintas ações desenvolvidas por cada um dos indivíduos que atuam nesses espaços de educação.

Nesse quadro, assinalamos que as propostas de formação docente no *contexto da produção de textos* das políticas públicas decorrem das reflexões e lutas de diferentes movimentos de educadores/as ao longo de décadas. Tais movimentos abarcam processos de negociação, conflitos, controvérsias e consensos provisórios sobre as propostas diversas em debate em cada momento da história da educação e da sociedade. Em meio a essas disputas, problematizamos, na próxima seção, a formação continuada no conjunto do PMEV.

Plano Municipal de Educação de Vitória: a formação continuada em pauta

Integrado ao contexto das políticas públicas nacionais, o município de Vitória produz normativas em conformidade com a legislação vigente no país e de acordo com suas características e especificidades. Em sua base argumentativa, o PMEV apresenta como uma de suas dez Diretrizes, no Art. 2º, a valorização dos/as profissionais e trabalhadores/as da educação, incluindo todos/as, não se restringindo aos/as professores/as. Além da Meta 17 – que, acompanhando o PNE, trata especificamente da valorização –, esse tema também consta no texto da Meta 15, em interlocução com a formação, e nos textos das Estratégias relacionadas à alfabetização (Estratégia 5.1) e ao analfabetismo (Estratégia 9.5). Por isso, buscamos situar, na sequência, a formação continuada no PMEV e analisar especificidades das Metas 15 e 16 em interlocução com o PNE e com o documento que define a política de formação do município.

Entre as 13 estratégias da Meta 15, voltada à formação inicial docente, salientamos a previsão de formação que contemple as áreas específicas de atuação de professores/as e que atenda a especificidade da modalidade de educação especial, inclusive estabelecendo parcerias e convênios com instituições de ensino superior. A fim de abranger o conjunto mais amplo de profissionais e trabalhadores/as da educação, a Estratégia 15.8 visa “fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, em suas respectivas áreas de atuação, dos(as) *profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério* (VITÓRIA, 2015, p. 15, grifo nosso). Na direção do que determina o PNE, o PMEV estabelece, na Meta 16, o propósito de:

Articular junto ao Estado e União a ampliação de cursos de pós-graduação, lato sensu e stricto sensu, para 100% (cem por cento) dos(as) professores(as) da educação básica pública, até o último ano de vigência deste PMEV, e garantir a todos os(as) trabalhadores(as) da educação básica formação continuada em serviço, em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (VITÓRIA, 2015, p. 15).

Uma especificidade dessa meta está no percentual definido, uma vez que o PNE estabelece 50% dos/as profissionais com pós-graduação, e o PMEV define em sua meta a ampliação desses cursos para 100% dos/das professores/as. No detalhamento das estratégias na Meta 16, o plano prevê:

- 16.1) fomentar a oferta de formação continuada por parte das instituições públicas de educação superior;
- 16.2) consolidar política municipal de formação continuada;
- 16.3) articular a implementação de programas de acesso a bens culturais;
- 16.4) proporcionar formação em serviço por meio de portal eletrônico;
- 16.5) ampliar a oferta de 1% (um por cento) para 2% (dois por cento) das licenças remuneradas destinadas ao curso de pós-graduação stricto sensu;
- 16.6) implementar das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura;
- 16.7) garantir gratuidade em eventos culturais realizados no município (VITÓRIA, 2015, p. 15-16).

A consolidação proposta na Estratégia 16.2 do Plano é orientada também por outro documento do município, que buscou definir uma *Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Vitória* (VITÓRIA, 2019). Trata-se de um texto institucional e de gestão dos processos, elaborado pela equipe da Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação – GFDE, da Secretaria Municipal de Educação – Seme, que sistematiza a formação continuada e “traduz a culminância de um percurso vivido e construído pelas profissionais da rede municipal a partir de 2007 até o presente momento” (VITÓRIA, 2019, p. 2).

Segundo essa publicação, a política de formação proposta buscou atender não somente aos dispositivos legais, mas também às reais necessidades de desenvolvimento e qualificação profissional das *educadoras* que atuam na Rede Municipal. Nesse aspecto, afirma-se que o delineamento das formações considera as demandas identificadas nos registros avaliativos das participantes, e que essa avaliação se efetiva “nos diferentes espaços de formação e de diálogos, assim como o debate de natureza teórica e conceitual realizado nos espaços de formação acadêmica, em especial as pesquisas que envolvem a rede municipal como campo de investigação” (VITÓRIA, 2019, p. 4).

Ao analisarmos o conjunto do PMEV, constatamos que, excetuando-se as duas metas específicas da pauta da formação inicial (Meta 15) e continuada (Meta 16), como já

realçamos anteriormente, a definição de ações formativas integra estratégias de outras 16 metas, entre as 18 restantes, com abrangência de formação também para conselheiros/as, crianças, estudantes e familiares. Quando focalizamos a formação direcionada especificamente aos/as sujeitos/as envolvidos/as com a ação docente, as terminologias mencionam professores/as, educadores/as, trabalhadores/as e profissionais da educação. As diferenças nessas terminologias, porém, nem sempre identificam explicitamente os/as diversos/as sujeitos/as da formação. Conforme afirmam Flávia Werle, Alenis Andrade e Carlos Schneider (2009), que analisaram como os/as funcionários/as de escola eram percebidos/as nas políticas educacionais municipais do Rio Grande do Sul, “a Constituição Federal emprega várias formas de designação dos que trabalham na área da educação [...] [sendo] que não há menção a funcionários, mas é profusa a forma genérica de servidores, o que não remete diretamente a funcionários da educação escolar pública” (WERLE, ANDRADE & SCHNEIDER, 2009, p. 439).

No que se refere a professores/as e profissionais/trabalhadores/as da educação, observamos, no contexto do PMEV, que sua formação continuada integra nove metas, sendo prevista em 19 estratégias, como se vê na tabela a seguir.

Tabela 1 - Estratégias do PMEV com previsão de ações de formação continuada relacionadas a metas diferentes das Metas 15 e 16

Metas	Estratégias	Subtotal
01	1.5; 1.6; 1.7; 1.14; 1.16; 1.19	6
03	3.1	1
04	4.1	1
05	5.3; 5.5; 5.7; 5.9	4
06	6.2	1
07	7.4; 7.5; 7.14	3
08	8.1	1
09	9.5	1
10	10.4	1
Total		19

Fonte: Elaboração das autoras a partir do PMEV, 2015.

Com esse panorama, evidenciamos que, no âmbito municipal, a formação continuada adquire relevância nas políticas educacionais, uma vez que as ações propostas pelo PMEV dialogam com a universalização: i) da educação infantil (Meta 1); ii) do ensino médio na educação da população de 15 a 17 anos (Meta 3); e iii) do atendimento a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (Meta 4). A Meta 2, todavia, que trata da universalização do ensino fundamental, não

prevê ações de formação em suas cinco estratégias, enquanto a Meta 1 reúne o maior quantitativo (6) de estratégias ligadas a essa temática. A formação continuada ainda compõe estratégias das metas que focalizam a alfabetização (Meta 5), a educação em tempo integral (Meta 6), a qualidade da educação básica (Meta 7), a ampliação da escolaridade média entre negros/as e não negros/as (Meta 8), a superação do analfabetismo absoluto, a redução do analfabetismo funcional (Meta 9) e a oferta de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (Meta 10).

Ao constatarmos a força da formação no PMEV, cabe destacar as ameaças e os ataques enfrentados por ela em âmbito nacional, com a revogação da Resolução CNE 02/2015 (BRASIL, 2015) e a publicação das Resoluções CNE 02/2019 (BRASIL, 2019) e 01/2020 (BRASIL, 2020). Tais decisões normativas desconsideraram o posicionamento de entidades e associações científicas e acadêmicas, de professores/as, pesquisadores/as e movimentos sociais. Assim, reafirmamos nossa concordância com o que definia a Resolução CNE 02/2015 (BRASIL, 2015), ao assinalar que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 13).

Nos diálogos com os documentos, entendemos que a formação continuada não se restringe ao que prescrevem as normativas nem encontra garantia exclusivamente no aspecto legal. Ainda assim, importante considerar que os aparatos legais têm forte papel indutor, seja quando mobilizam avanços, seja quando impõem retrocessos. Portanto, a interlocução com o cenário das políticas públicas por meio do PMEV nos convoca a assumir o compromisso com a realidade dos/das sujeitos/as ativos/as, com quem partilhamos o trabalho docente, e a prosseguir nas lutas pelas demandas do presente, considerando os percursos do passado e as perspectivas no horizonte da educação. Diante disso, realçamos a seguir as questões da formação continuada no contexto da educação infantil presentes no PMEV.

A educação infantil e a formação continuada no plano municipal

Com atenção à relevância do contexto (BAKHITIN, 2011), consideramos importante situar o percurso histórico de atendimento às crianças pequenas em Vitória, cuja primeira creche foi criada no bairro Ilha das Caieiras em janeiro de 1973, com o nome de Unidade de Proteção ao Pré-Escolar – UPPE, para atender a 105 crianças da região, em decorrência

de reivindicações do movimento comunitário local. Em 1977, dois anos depois de o Ministério da Educação e Cultura ter instituído a Coordenação de Educação Pré-Escolar, o governo federal implementou no estado o Projeto Casulo, um programa nacional vinculado à Legião Brasileira de Assistência – LBA (FRAGA, 2018).

Nesse projeto eram atendidas crianças de 0 a 6 anos de idade, por meio de convênios com prefeituras ou instituições privadas, em jornadas de quatro ou oito horas, com aproveitamento de espaços ociosos da comunidade. Com concepção preventiva e compensatória, esses locais tinham como objetivo proporcionar tempo disponível às mães de baixa renda para ingressarem no mercado de trabalho e, assim, elevar a renda familiar.

Em Vitória, a partir de 1983, as 21 unidades de atendimento que funcionavam nessa modalidade passaram a integrar, de forma direta, a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação, após uma reestruturação no organograma, com a criação do Departamento de Pré-Escola. Entre muitas frentes de trabalho, esse departamento assumiu a formação das professoras, buscando enfatizar “a compreensão da importância da Educação Pré-Escolar, do aprofundamento das teorias educacionais e das práticas pedagógicas vigentes, já que poucos possuíam experiência nesse segmento, diante da inexistência de cursos na área nessa época” (FRAGA, 2018, p. 33-34).

Portanto, o início de uma política pública de atendimento educacional às crianças de Vitória ocorreu mais de uma década antes da publicação da LDB (BRASIL, 1996), que definiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Assinalamos também a condição essencial que a formação continuada assumiu frente aos desafios desse atendimento e da construção de uma sistemática de trabalho educativo com as crianças. Desde então, muitas foram as alterações efetivadas em diferentes movimentos e com distintos/as sujeitos/as, que seguem construindo a história da educação infantil no município – a elaboração do PMEV constitui parte dessa trajetória. Considerando o foco da discussão proposta para este artigo, examinamos a Meta 1, que prevê

universalizar, até 2016, a educação infantil em nível de pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade, considerando a data corte de 31 de março, contando com professores formados na licenciatura e ampliando a oferta de educação infantil pública em creches, de forma a atender, com qualidade, 50% (cinquenta por cento) da demanda até o 5º ano de aprovação do PMEV e 100% (cem por cento) da demanda manifesta das crianças de 0 (zero) a 03 (três) anos no sistema-rede de ensino, garantindo os parâmetros de qualidade na educação infantil, até o final da vigência deste Plano Municipal (VITÓRIA, 2015, p. 3, grifo nosso).

O texto dessa meta apresenta especificidades, se comparado ao que determinam o PNE e os demais planos municipais da Região Metropolitana da Grande Vitória – RMGV⁵. As particularidades se relacionam ao percentual de atendimento das crianças de zero a três anos, à determinação de que os/as professores/as da educação infantil apresentem formação inicial em nível superior e à garantia desse atendimento conforme parâmetros

de qualidade. Tais itens não estão previstos dessa forma no PNE e nos planos decenais de outros municípios da RMGV (VIEIRA, 2019).

Quanto à formação continuada, seis das 18⁶ estratégias articuladas à Meta 1 pautam ações formativas desse tipo, conforme explicitado a seguir:

1.5) garantir a formação continuada dos(as) profissionais da educação infantil, considerando o atendimento pedagógico por profissionais, efetivos ou contratados, com formação superior;

1.6) garantir a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação infantil, tendo em vista o atendimento por profissionais efetivos ou contratados;

1.7) estimular a articulação entre a pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e das propostas pedagógicas capazes de incorporar os avanços de pesquisas ligadas ao processo ensino aprendizagem e às teorias educacionais, no atendimento da população de até 05 (cinco) anos;

1.14) assegurar o fornecimento de materiais pedagógicos adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional, de modo que: a) sejam adquiridos e/ou repostos, anualmente, os recursos pedagógicos, em especial, brinquedos, jogos e livros infantis, garantindo acervo diversificado, em quantidade e qualidade adequadas; b) seja adquirido e/ou mantido acervo de livros para pesquisa e formação de educadores e famílias; c) haja participação da comunidade escolar na definição desses materiais, considerando-se o Projeto Político-Pedagógico da Unidade, bem como o papel do brincar e a função do brinquedo nos processos de aprendizagens;

1.16) garantir profissionais habilitados para trabalhar com as turmas de educação infantil, na utilização de ferramentas tecnológicas da informática nos Centros Municipais de Educação Infantil, até o 5º ano de vigência deste plano;

1.19) garantir formação continuada em serviço no calendário escolar para os(as) profissionais da educação infantil (VITÓRIA, 2015, p. 4-5).

Como podemos observar, o enunciado da Meta 1 determina a universalização do acesso à educação para crianças de zero a seis anos, em condições de qualidade, com a defesa da formação inicial em nível superior como requisito para a atuação dos/as professores/as. No quadro das estratégias, ressaltamos a garantia de formação continuada a todos/as os/as profissionais e trabalhadores/as da educação infantil, realizada no horário de trabalho e prevista em calendário escolar.

A construção desses pressupostos no PMEV permite inferir uma intencionalidade de advogar a garantia do direito dos/as funcionários/as da educação à formação continuada. A referência à terminologia 'profissionais' e 'trabalhadores' da educação, denominação definida no artigo 61 da LDB (BRASIL, 1996), sinaliza possibilidades de ampliar o acesso de todos/as os/as sujeitos/as atuantes nas instituições de educação infantil à formação continuada, antes restrita a profissionais do magistério. Essa prescrição requer que sejam realizados esforços do município em direção a essa importante dimensão da valorização, reconhecendo que muitos avanços são ainda necessários.

Para além dos desafios que envolvem a temática da formação continuada na primeira etapa da educação básica, pesquisas voltadas ao trabalho docente na educação infantil (CERISARA, 2002; ALMEIDA & CÔCO, 2018; COUTINHO, CÔCO & ALVES, 2023) evidenciam a presença cada vez mais recorrente de profissionais, com distintas nomenclaturas, que atuam em funções auxiliares ao trabalho dos/as professores/as. São medidas que representam uma estratégia das políticas públicas de economia de recursos diante da necessidade de assegurar a expansão de vagas, haja vista a obrigatoriedade de educação básica dos quatro aos dezessete anos, como determinou a Emenda Constitucional n. 59/2009 (BRASIL, 1988). E essas medidas produzem efeitos em outras dimensões do trabalho e da formação, pois:

muitos profissionais que ingressaram nessas funções de auxiliares possuem formação na área da educação, mas não podem efetivar progressões funcionais porque não têm suas carreiras vinculadas ao magistério. Esse contexto de distinção o entre profissionais implica processos de progressão diferenciados na carreira que, geralmente, reforçam essa distinção (CÔCO, 2010, p. 7).

No contexto do município de Vitória, a entrada de profissionais auxiliares – com a denominação de auxiliares de berçário, para atuar junto às professoras em turmas de crianças de seis meses a três anos de idade –, ocorreu por meio de concurso público em 2007. Após reformulação de suas atribuições, o cargo passou a ser denominado assistente de educação infantil e sua atuação foi ampliada aos demais grupos que atendem crianças em faixas etárias de quatro a seis anos de idade⁷ (VITÓRIA, 2020, p. 19). Em estudo que analisou normativas relacionadas ao provimento de cargos de profissionais auxiliares em municípios do Espírito Santo, Gleiciele Almeida e Valdete Côco afirmam que “permanece, no horizonte da luta por qualificar a educação infantil, a necessidade de problematizar as formas de provimento de profissionais, no bojo de buscar avançar nas políticas de reconhecimento e valorização profissional” (ALMEIDA & CÔCO, 2018, p. 114).

No reconhecimento das crianças como sujeitos/as históricos/as e de direitos que produzem cultura (BRASIL, 2009), ressaltamos a dimensão vivencial da formação continuada e a necessária disposição às indagações, à curiosidade e à criticidade, de modo a reconhecer que nossa condição de seres inacabados pode nos mover em busca da formação permanente, alicerçada nas dimensões científica, pedagógica e política (FREIRE, 2001; 2017).

Com vistas a ampliar perspectivas acerca da política nacional de formação, retomamos o diálogo com enunciados do Eixo IV do documento da Conape (2022), que coloca em cena a “valorização dos(as) trabalhadores(as)/profissionais da educação”, com ênfase na relevância da formação. Nesse sentido, o documento destaca a importância da valorização prevista em legislações consolidadas nas políticas públicas educacionais, como na “Lei 12.014, que regulamentou a nova redação do parágrafo único do art. 206 da CF-1988, reconhecendo os funcionários no inciso III do art. 61 da LDB; [e] na Lei 12.796, que, dentre

outras questões, equiparou-os aos profissionais do magistério para fins de acesso à formação inicial e continuada (art. 62-A da LDB)” (CONAPE, 2022, p. 59).

Portanto, enquanto situa a formação inicial e continuada como um dos eixos primordiais para essa valorização e focaliza especialmente os/as professores/as, o documento ressalta que a formação precisa se constituir na relação entre teoria e prática e ter a pesquisa como princípio formativo, de modo a fortalecer a integração entre as universidades e as escolas. Na contramão dos princípios até aqui destacados, a Conferência Nacional de Educação – CONAE preceitua, como indicação para o próximo PNE 2024-2034, que:

Cuidar proficuamente da formação, seja do professor, do gestor ou do pessoal administrativo, significará *ter profissionais com habilidades e competências* para suprirem com naturalidade e *eficácia* todas as necessidades inerentes ao processo educativo sob sua alçada (CONAE, 2022, p. 17, grifo nosso).

Em meio às concepções em disputa, as perspectivas de cada conferência explicitam os princípios que as sustentam e evidenciam contrastes e divergências quanto ao tipo de formação que está sendo pautada. A observação dessas contradições nos provoca a reafirmar nosso engajamento na luta por uma educação libertadora (FREIRE, 1987) e nossa constituição como sujeitos/as ativos/as e responsivos/as (BAKHTIN, 2010), uma vez que cada indivíduo ocupa um lugar único no mundo e, como ser político, se forma com esse mundo. Nessa perspectiva, defendemos, em concordância com a Conape, a criação de um “Subsistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação articulado ao Sistema Nacional de Educação a ser inscrito no Plano Nacional de Educação, referenciado por uma formação de qualidade” (CONAPE, 2022, p. 61).

As reivindicações reunidas no *Documento Final da Conape 2022 – Para esperar* e na *Carta de Natal*, anexa ao documento, expressam o esforço em resistir aos desmontes que vêm sendo efetivados no Brasil, especialmente a partir de 2016, e em manter uma mobilização que contribua com a elaboração de políticas públicas que promovam avanços no campo da educação. Destacamos, em especial, a possibilidade de avanços relacionados à formação continuada na educação infantil como direito de todos/as os/as funcionários/as, a ser garantida nos planos decenais de educação. No horizonte desses avanços, compartilhamos a seguir nossas considerações sobre as ideias e posicionamentos com os quais dialogamos neste texto.

Considerações finais

A disposição para contextualizar a formação continuada nas políticas públicas educacionais do município de Vitória, no Espírito Santo, direcionou nosso propósito de analisar metas e estratégias de formação previstas no plano municipal de educação, mobilizando-nos à produção deste texto, que se articula a uma pesquisa de doutorado concluída

em 2021. Nesse movimento analítico, buscamos dialogar, no conjunto de enunciados do PMEUV, especialmente com as Metas 15 e 16, que tratam da formação inicial e continuada, e com as estratégias de formação continuada previstas na Meta 1, que focaliza a educação infantil, em interlocução com outros documentos correlatos.

No escopo da pesquisa aqui compartilhada, a análise documental indicou a força de indução do PNE na elaboração do plano municipal analisado e ressaltou singularidades nos textos de metas e estratégias do PMEUV que consideram a trajetória de conquistas e desafios vivenciados no contexto local. Entre essas particularidades, observamos a constituição do documento por diferentes vozes uma vez que, mobilizados pela agenda de conferências municipais realizadas entre 2013 e 2015, diversos/as sujeitos/as envolvidos/as em disputas e tensões assumiram, *responsivamente*, seu lugar único e irrepetível (BAKHTIN, 2010) de partícipes na elaboração de políticas públicas em âmbito municipal, projetando os objetivos da educação no município para os dez anos seguintes.

A temática da formação continuada, além de compor a Meta 16, também integra 19 estratégias de outras metas do PMEUV, evidenciando sua posição estratégica nas políticas públicas educacionais para o alcance dessas metas. Em relação ao contexto da educação infantil, abordado na Meta 1, a formação continuada, que integra seis das 18 estratégias, é pautada como direito de vários/as sujeitos/as, devendo ser garantida no horário de trabalho e em consonância com a qualidade do ensino que o município propõe ofertar. Essa constatação assinala a relevância de ações formativas para a universalização do atendimento às crianças de zero a cinco anos com qualidade socialmente referenciada.

Entretanto, cabe ressaltar que o consenso acerca dessa relevância e da posição estratégica requer a vigilância epistemológica e política sobre qual formação continuada reivindicamos, quais parâmetros de qualidade sustentam sua efetivação, quais sujeitos/as precisam ser incluídos/as e quais concepções de crianças, educação, sociedade, formação e valorização docente são assumidos para sustentar os movimentos formativos.

Além desse posicionamento, para que o PMEUV se constitua como um instrumento de planejamento e de efetivação de políticas públicas educacionais, é necessária uma sistemática de acompanhamento contínuo das metas e estratégias. Nesse sentido, a falta de divulgação e publicização dos processos de monitoramento e avaliação de suas metas e estratégias pode comprometer a definição de prioridades na elaboração do próximo PMEUV.

Ao reconhecermos que a pauta da formação continuada vem alcançando conquistas e, simultaneamente, enfrentando outros desafios, ressaltamos a necessidade de nos mobilizarmos pela revogação de normativas e legislações (BRASIL, 2016, 2019, 2020) que inviabilizam o cumprimento de metas dos planos decenais e ameaçam a construção coletiva de movimentos formativos. É necessário, portanto, nos posicionarmos contra modelos *gerencialistas* de formação continuada, que vêm priorizando interesses mercadológicos, geralmente pautados por resultados do desempenho de estudantes em avaliações de larga escala, construídos a partir de parcerias com empresas privadas, focados em temáticas

que não dialogam com as concepções de educação que defendemos e, ainda, alheios aos aspectos dos contextos vivenciados pelos/as profissionais/trabalhadores/as da educação.

Nesse sentido, urge fortalecer a reivindicação pelo cumprimento e/ou aproximação às metas definidas nos planos decenais de educação, incluindo seu efetivo monitoramento e a avaliação em uma perspectiva democrática, a partir da valorização de espaços de participação e controle social, como conselhos, fóruns e outros órgãos e entidades complementares garantidos na legislação, de forma a subsidiar a elaboração dos próximos planos em âmbito nacional, distrital, estadual e municipal e a visibilizar as lutas dos/as funcionários/as da educação. No entendimento de que as reivindicações pela valorização dos/as profissionais/trabalhadores/as da educação básica devem ser fortalecidas, defendemos neste artigo as lutas com foco em uma formação continuada no campo da educação infantil que inclua explicitamente todos/as, docentes e não docentes, ou seja, que considere os direitos dos/as funcionários/as da educação à formação continuada em consonância com seus contextos e necessidades.

As diferentes nomenclaturas registradas poderiam levar a compreender que os/as profissionais não docentes estariam contemplados/as nas metas e estratégias de formação do PMEV; porém, como não é explícita a garantia desse direito, eles/elas permanecem preteridos/as. Há no documento apenas uma estratégia específica para formação de profissionais não docentes. Por isso, entendemos que a concepção de formação continuada que perpassa o PMEV mantém em aberto os diálogos a respeito dos limites e desafios em materializar, no campo das políticas públicas educacionais, as diretrizes de formação para os/as funcionários/as da educação.

Como um manifesto de nossos propósitos em continuar os diálogos com as políticas públicas educacionais, afirmamos a defesa da construção de um projeto coletivo de educação, alicerçada em movimentos dialógicos e em processos de comunicação democráticos que afirmem a possibilidade de emancipação dos/das sujeitos/as para transformar as condições de sua realidade. Nessa defesa, realçamos que o contexto atual de renovação da política nacional convoca a *esperançar*, por meio do fortalecimento de lutas conjuntas que confirmem direitos conquistados e da apresentação de propostas com vistas a alcançar outros avanços, em especial, na elaboração dos novos planos decenais, que se aproximam no horizonte das políticas públicas.

No momento em que reconhecemos a conclusão inacabada deste texto, compreendemos que o posicionamento social, histórico e político de nossos enunciados compõe uma infinita teia dialógica (BAKHTIN, 2011). Por isso, reiteramos nossa disposição às discordâncias, concordâncias e *contrapalavras*, as quais nos constituem e nos revigoram em nossa trajetória de formação permanente.

Recebido em: 30/04/2023; Aprovado em: 05/07/2023.

Notas

- 1 Para mais detalhes, ver dados do Relatório do 4º ciclo de monitoramento do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2022, p. 379).
- 2 Parte das reflexões que integram este texto foram apresentadas como comunicação oral no XIII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, realizado em 2022. Disponível em: <<https://anfope.org.br/anais/index.php/anais/article/view/146/60>>. Acesso em: 01 jul. 2023.
- 3 Outras informações sobre o evento estão disponíveis em: <<https://www.vitoria.es.gov.br/noticia/plano-municipal-de-educacao-conferencia-debate-acoes-para-os-proximos-10-anos-16442>>. Acesso em: 13 abr. 2023.
- 4 Mais informações encontram-se disponíveis em: <<https://m.vitoria.es.gov.br/noticia/cidade-educadora-vitoria-sedia-interforuns-municipais-de-educacao-35419>>. Acesso em: 13 abr. 2023.
- 5 A RMGV reúne sete municípios: Cariacica, Guarapari, Fundão, Viana, Vila Velha, Vitória e Serra.
- 6 Embora a numeração no PMEV indique 19 estratégias, verificamos que as estratégias 1.4 e 1.18 apresentam o mesmo texto.
- 7 Com a aprovação da Lei n. 11.114, de 2005, que tornou obrigatória matrícula das crianças no ensino fundamental aos seis anos de idade, a educação infantil passou a atender a faixa etária de zero a cinco anos. Como nesse caso não nos referimos especialmente à legislação, consideramos a faixa etária até seis anos, tendo em vista que, em razão da data de corte etário em 31 de março para matrícula conforme a idade, a educação infantil também atende crianças de seis anos no decorrer dos meses seguintes a essa data.

Referências

- ALMEIDA, Gleiciele Magela & CÔCO, Valdete. Trabalho docente na educação infantil: a participação das auxiliares de creche. *Actualidades Pedagógicas*, Bogotá, n. 72, jul/dez, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/326795000_Trabalho_docente_na_educacao_infantil_a_participacao_das_auxiliares_de_creche>. Acesso em: 12 abr. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- BALL, Stephen Joseph. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2023.
- BALL, Stephen Joseph. Entrevista com Stephen Joseph Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Entrevista concedida a Mainardes, Jefferson & Marcondes, Maria Inês. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 abr. 2023.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- BRASIL. *Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022*. – Brasília, DF: Inep, 2022. 572 p. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. *Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <https://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei_11738_16072008.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. *Resolução n. 02, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. *Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. *Resolução n. 1, de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>>. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. *Resolução n. 2 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 13 abr. 2023.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

CÔCO, Valdete. A configuração do trabalho docente na educação infantil. In: CONGRESSO ÍBERO-BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 2010. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/118.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). *Documento Referência*. 2022. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/conae2022/documentos/DOCUMENTO_REFERENCIA_CONAE_2022_APROVADO_30_07.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (CONAPE). *Documento Final*. Natal: FNPE, agosto de 2022. Disponível em: <https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2022/08/2022_08_15_documento_final_conape13h.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

- COUTINHO, Angela Maria Scalabrin; CÔCO, Valdete. & ALVES, Thiago. As auxiliares na composição funcional da docência na educação infantil nas redes municipais de ensino. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 43, n. 119, p.130-143, jan/abr, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/P56j3RCsvKdfHZqR3sLn5Vs/>. Acesso em: 23 abr. 2023.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- FRAGA, Dina Lúcia. *A criança e a cidade: diálogos entre educação infantil, cidade e patrimônio cultural*. 2018. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, Vitória, 2018. Disponível em: https://ppgeh.vitoria.ifes.edu.br/images/stories/Dina_L%C3%BAcia_Fraga.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. Coleção Questões de Nossa Época, v. 23. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXtCQHCFyhsj/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2023.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). *Dicionário – verbetes*. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/index.php>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade. A avaliação da educação infantil em planos municipais de Educação. In: 39ª Reunião Nacional da ANPED, 2019. *Anais Eletrônicos...* Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_29_0. Acesso em: 26 jun. 2023.
- VIEIRA, Maria Nilceia Andrade. *Vizências formativas com a avaliação institucional na educação infantil*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_15784_%5BTese%5D_Nilceia_Vieira_Final_2021.pdf. Acesso em: 02 ago. 2023.
- VITÓRIA. *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória/ES*. Secretaria de Educação de Vitória. Organização: Dina Lúcia Fraga e Vanessa Guimarães Alves; Coordenação de Adriana Sperandio, Janine Mattar Pereira de Castro, Débora Almeida de Souza. Vitória: 2020. Disponível em: <https://aprendevix.edu.vitoria.es.gov.br/documentos-municipais#h.wg5d0nkz0t2c>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- VITÓRIA. *Lei n. 8.829 de 25 de junho de 2015*. Institui o Plano Municipal de Educação de Vitória. Vitória, 2015. Disponível em: <https://www.comev-es.com.br/>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. *Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Vitória*. Vitória, 2019.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa; ANDRADE, Alenis Cleusa de & SCHNEIDER, Carlos Evandro. Funcionários da educação pública: a concepção dos municípios. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 5, p. 437-449, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 30 jun. 2023.