



## A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA – RS: DO PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) AO PROGRAMA MUNICIPAL DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO (PROMLA)<sup>1</sup>

*THE CONTINUED TEACHING POLICY OF THE MUNICIPALITY OF SANTA MARIA – RS: FROM THE NATIONAL PROGRAM OF LITERACY AT THE CERTAIN AGE (PNAIC) TO THE MUNICIPAL PROGRAM OF LITERACY AND LITERACY (PROMLA)*

*LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN PERMANENTE DEL MUNICIPIO DE SANTA MARIA – RS: DEL PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN EN CIERTA EDAD (PNAIC) AL PROGRAMA MUNICIPAL DE ALFABETIZACIÓN Y ALFABETIZACIÓN (PROMLA)*

 **Aline Klimeck Fragoso**  
Mestra em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.  
Santa Maria, Rio Grande do Sul – Brasil.

 **Andressa Aita Ivo**  
Doutora em Educação  
Universidade Federal de Pelotas - UFPel  
Pelotas, Rio Grande do Sul – Brasil.  
[dessaaita@gmail.com](mailto:dessaaita@gmail.com)

 **Caroline Foggiao Ferreira**  
Mestra em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.  
Santa Maria, Rio Grande do Sul – Brasil.  
[cfoggiao@gmail.com](mailto:cfoggiao@gmail.com)

 **Juliana Sales Jacques**  
Doutora em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM  
Santa Maria, Rio Grande do Sul – Brasil.  
[juletras.jacques@gmail.com](mailto:juletras.jacques@gmail.com)

**Resumo:** Neste artigo, objetivamos compreender como se articulam as propostas de formação continuada para professores de Educação Infantil, empreendidas pela Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, Rio Grande do Sul, e materializadas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e no Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA). À luz da abordagem qualitativa, problematizamos as propostas dos referidos Programas e seus impactos no trabalho docente e no currículo da Educação Infantil. Nesse processo investigativo, utilizamos, como instrumentos de produção de dados, entrevistas semiestruturadas e questionário online, com a participação de oito sujeitos. Assim, identificamos que as formações empreendidas pelo PNAIC, na Educação Infantil, tiveram múltiplas interpretações, e sua execução se deu devido às concepções dos sujeitos responsáveis por colocá-lo em prática, diante de muitas fragilidades e situações de descaso por parte do governo. Nesse contexto, presenciamos a criação do PROMLA, que também não garantiu os subsídios necessários para um processo formativo de qualidade e que respeitasse as especificidades de cada faixa etária, reforçando discursos e práticas de ensino preparatórias e tradicionais, claramente centradas na alfabetização.

**Palavras-chave:** formação continuada; PNAIC; PROMLA; trabalho docente.

**Abstract:** The paper aimed to comprehend the articulation between the continued teacher training proposes for Kindergarten teachers in the Municipal Education Network from Santa Maria, Rio Grande do Sul, and materialized on National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) and Municipal Literacy Program (PROMLA). From a qualitative approach, we problematize the Program's proposals and their impacts on teaching work and on the Kindergarten curriculum. In the investigative process, as data producing instruments, we used semi-structured interviews and online questionnaires with the participation of eight people. We identified that the PNAIC training had multiple interpretations, its execution is also given by the conceptions of the subjects responsible for putting it into practice, in the face of many weaknesses and governmental neglect. In this context, we witnessed the creation of PROMLA, which did not obtain the necessary subsidies for a qualified and respectful training process with the specificities of ages, reinforcing traditional and prepared teaching discourses and practices, clearly focused on literacy.

**Keywords:** Continued teacher training; PNAIC; PROMLA; Teaching work.

**Resumen:** El artículo tuvo como objetivo comprender la articulación entre las propuestas de formación continua de profesores de Educación Infantil de la Red Municipal de Educación de Santa Maria, Rio Grande do Sul, y materializada en el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Justa (PNAIC) y el Programa Municipal de Alfabetización (PROMLA). Desde un enfoque cualitativo, problematizamos las propuestas del Programa y sus impactos en el trabajo docente y en el currículo de Educación Infantil. En el proceso investigativo, como instrumentos de producción de datos, utilizamos entrevistas semiestructuradas y cuestionarios en línea con la participación de ocho personas. Identificamos que la capacitación del PNAIC tuvo múltiples interpretaciones, su ejecución también está dada por las concepciones de los sujetos encargados de ponerla en práctica, ante muchas debilidades y descuidos gubernamentales. En este contexto, asistimos a la creación del PROMLA, que tampoco garantizó los subsidios necesarios para un proceso formativo de calidad que respetara las especificidades de cada franja etaria, reforzando discursos y prácticas docentes preparatorias y tradicionales, claramente orientadas a la alfabetización.

**Palabras clave:** formación continua del profesorado; pacto nacional por la alfabetización en la edad correcta; programa municipal de alfabetización; trabajo docente.

**Para citar - (ABNT NBR 6023:2018)**

FRAGOSO, Aline Klimeck; IVO, Andressa Aita; FERREIRA, Caroline Foggiao; JACQUES, Juliana Sales. A política de formação continuada do Município de Santa Maria – RS: do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ao Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA). *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 66, p. 1-20, e23455, jul./set. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n66.23455>

<sup>1</sup> O presente artigo é parte da dissertação de Aline Klimeck Fragoso, intitulada: "REPERCUSSÕES DO PNAIC NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA – RS".



## Notas introdutórias e metodológicas

A constituição da Educação Infantil como etapa da Educação Básica aconteceu a partir de distintas perspectivas pedagógicas e políticas acerca da educação institucionalizada de crianças pequenas. Se num primeiro momento a oferta desta etapa de educação fora marcada por um caráter assistencialista, em que as instituições de Educação Infantil eram espaços de continuidade ou substituição dos cuidados familiares, atualmente, podemos perceber uma disputa pelos objetivos e pelas concepções político-pedagógicas que devem nortear o trabalho docente com bebês e crianças. Por um lado, percebemos a defesa pela Educação Infantil como um espaço-tempo de exploração integral do mundo, da inserção das crianças em ambientes criativos e que potencializam as experiências consigo e com seus pares e adultos. Sob outra ótica, há a produção de discursos acerca da necessidade da iniciação à escrita, à leitura e à matemática desde, principalmente, a pré-escola.

Tais concepções atravessam as políticas educacionais brasileiras voltadas para primeira etapa da Educação Básica, sobretudo, aquelas com o foco no currículo e na formação docente. No que tange aos cursos de formação inicial de professores (as), Saviani (2009) evidencia que foram várias as correntes ideológicas e os interesses distintos, que produziram os itinerários formativos docentes ao longo da história da educação brasileira. Assim, sempre existiu uma proposta de formação, por mais superficial que fosse. Especialmente, nas últimas décadas, os Cursos Normais e de Pedagogia têm sido alvos de inúmeras reflexões e reformas educacionais, que proporcionaram grandes avanços para a área. Contudo, ainda são insuficientes para dar conta dos desafios e das dificuldades diante dos problemas da educação escolar brasileira.

Nesse sentido, tão importante quanto pensar acerca da formação inicial dos/as professores/as é olhar cuidadosamente para as políticas de formação continuada, tendo em vista que a profissão docente exige estudo e reflexão constante a respeito da diversidade de situações vivenciadas na prática escolar. Seja na esfera nacional ou local, tem sido constante a criação de programas e políticas de formação continuada para dar conta do processo de qualificação desses profissionais. Dentre alguns programas em âmbito nacional, chamamos atenção para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado em 2012 como uma estratégia para atender à Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que, à época, tramitava, como projeto de Lei nº 8.035/2010, na Câmara dos Deputados. Na atual versão do PNE (2014-2024), aprovada pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a meta é redigida da seguinte forma: “Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014).

De 2013 a 2016, o PNAIC foi realizado como uma proposta de formação continuada aos/às professores/as do Ensino Fundamental. Em 2017, o Programa passou por reformulações e teve suas ações expandidas para a Educação Infantil, com a visível intenção de preparar os professores para promoverem práticas de alfabetização também nessa etapa da Educação Básica, antecipando um processo que deveria ocorrer apenas no Ensino Fundamental. Afinal, segundo o último Documento Orientador (BRASIL, 2017b), o PNAIC tem como objetivo dar suporte e apoio aos professores, coordenadores pedagógicos e demais responsáveis pelos processos de aprendizagem nas escolas, auxiliando no planejamento de suas ações e na utilização de estratégias didático-pedagógicas que permitam, aos alunos da pré-escola e do Ensino Fundamental, alcançarem os objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada etapa e para o ciclo de alfabetização.

No município de Santa Maria, situado no estado do Rio Grande do Sul (RS), o PNAIC teve suas formações organizadas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) desde a primeira edição, tornando-se a principal política de formação continuada do município para os/as professores/as da Educação Infantil e do Ciclo de Alfabetização. Posteriormente ao seu encerramento em 2018, o PNAIC inspirou uma outra proposta de formação continuada aos/às professores/as do município: o Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA).

O PROMLA foi desenvolvido ao longo do ano de 2019, com base na estrutura, na organização e no material didático utilizado no PNAIC. Porém, uma das principais diferenças entre o PROMLA e o PNAIC é que o primeiro agrupou os professores de pré-escola com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º e 4º ano) para realizar as formações, enquanto o PNAIC propôs uma formação separada e específica aos professores de pré-escola e de anos iniciais. A partir dessa organização, os professores de pré-escola receberam uma formação diferente dos professores de creche, dividindo e diferenciando os processos formativos do corpo docente da Educação Infantil.

Atualmente, no município de Santa Maria, 65 escolas atendem turmas de creche e pré-escola, sendo 24 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e 41 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). Destas, apenas as EMEI dispõem de turmas de creche (berçário e maternal), enquanto as EMEF ofertam vagas apenas para a pré-escola.

Diante do exposto, neste artigo, temos como objetivo compreender as repercussões do PNAIC, na política de formação continuada para professores de Educação Infantil do município de Santa Maria-RS, a partir do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização

(PROMLA).

Para tal, a pesquisa, de caráter qualitativo, possui dados oriundos da análise documental das legislações e dos documentos orientadores que regulamentaram o PNAIC, entre 2012 e 2016, e o PROMLA de 2019. Como instrumentos para a produção dos dados, lançamos mão de entrevistas semiestruturadas e do questionário online<sup>2</sup>, contando com a participação de oito sujeitos<sup>3</sup>, sendo duas formadoras locais do PNAIC em 2018 (Juliana e Maria), uma coordenadora local do PNAIC em 2018 e do PROMLA em 2019 (Márcia); e quatro professoras de pré-escola da rede municipal de ensino que participaram das formações do PNAIC, em 2018, e/ou nas formações do PROMLA, em 2019, como cursistas (Adriana, Lais, Giovana e Gisele).

Os dados produzidos nas distintas etapas foram compreendidos com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 1987), a partir das seguintes categorias: as repercussões do PNAIC na política de formação continuada municipal; as repercussões do PNAIC no trabalho docente; e as repercussões do PROMLA na formação continuada de professores de Educação Infantil. Neste artigo, a análise dos dados está centrada na última categoria analítica.<sup>4</sup>

### **As Políticas de formação continuada para professoras/ES de educação infantil no contexto de Santa Maria -RS**

O PNAIC foi um marco no âmbito das políticas educacionais de formação continuada implementadas no Brasil no início deste século. Para além de sua abrangência territorial, destacou-se por seu modelo organizacional e formativo, que articulou ações entre órgãos estatais de educação, Universidades públicas e privadas e escolas públicas. Ferreira (2019) argumenta que ao menos três grandes fatores de proveniência compuseram o seu contexto de influência: os discursos produzidos no Programa Pró-Letramento sobre a necessidade de articular as formações continuadas às demandas práticas do fazer docente; as relações produzidas em documentos de organismos internacionais e nacionais entre a alfabetização infantil e desenvolvimento econômico e social do Brasil; e a produção de índices e diagnósticos sobre o nível de alfabetização das crianças brasileiras, e a responsabilização docente por tais resultados.

Nesse contexto, o PNAIC foi lançado em 2012 como uma proposta nacional de formação continuada para professoras alfabetizadoras com atuação entre 1º e 3º anos do Ensino

<sup>2</sup> Em razão da pandemia do Covid-19, para realização das entrevistas, não foi possível o contato direto com todos os colaboradores da pesquisa. Assim, quatro sujeitos foram entrevistados e quatro participaram respondendo ao questionário elaborado em formato online, por meio do Google Formulários.

<sup>3</sup> A fim de preservar os dados das participantes da pesquisa, todos os nomes citados são fictícios.

<sup>4</sup> A análise das demais categorias pode ser consultada na dissertação de mestrado de FRAGOSO (2020).

Fundamental, a fim de atingir a alfabetização das crianças brasileiras até os oito anos. No âmbito da rede municipal de educação de Santa Maria (RS), tais formações foram organizadas pela UFSM em parceria com a SMED e com outros órgãos educacionais. Na UFSM, os Coordenadores e os Formadores eram responsáveis por planejar e executar as formações dos Orientadores de Estudos, os quais, posteriormente, iriam atuar nos encontros formativos com as professoras alfabetizadoras da Rede. Dessa forma, ao longo dos anos de atuação, podemos entender que o modelo de formação do PNAIC aconteceu de forma piramidal.

Todavia, se nos primeiros quatro anos as ações estiveram voltadas estritamente para o Ciclo de Alfabetização, em 2017, a partir da constatação pelo Ministério da Educação (MEC) “[...] de um baixo rendimento das crianças em Língua Portuguesa e Matemática, a partir dos dados coletados através da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) [...]” (FRAGOSO, 2018, p. 34), o PNAIC é reformulado e passa a atender também professores de Educação Infantil. Segundo o Documento Orientador (BRASIL, 2017b, p. 5), “o PNAIC passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização”, na qual a inclusão da Educação Infantil acontece garantindo perspectivas e especificidades no trabalho de leitura e escrita com as crianças.

Em Santa Maria – RS, o PNAIC potencializou a formação continuada com foco na prática pedagógica e na troca de experiência entre as professoras, fazendo com que, diante de seu encerramento, tais docentes solicitassem à SMED a continuidade de formações continuadas aos “moldes” do PNAIC, como conta a Coordenadora Geral do Pacto em 2018:

[...] E conforme foi a formação, a interação dos professores, no final [do PNAIC], quando veio a notícia que não teria mais em 2019, os professores é que solicitaram que a rede municipal tivesse a iniciativa de organizar uma formação continuada aos moldes do PNAIC [...] (MARCIA, Coordenadora do PNAIC do PROMLA, 2019).

Diante disso, no ano de 2019, a SMED organizou e propôs uma nova proposta de formação continuada às professoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede municipal, inspirada no PNAIC. Para as professoras de Educação Infantil, foco deste estudo, foram organizadas duas formações distintas: as docentes de creches participaram de uma formação denominada “A identidade do professor das infâncias: das políticas públicas às práticas pedagógicas na Educação Infantil”<sup>5</sup>; enquanto a formação para as docentes da pré-escola foi denominada “Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA)”, e também teve como público-alvo professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>5</sup> A formação atribuída aos professores de creche foi realizada concomitantemente com a formação da pré-escola, porém, com organização, estrutura e abordagens diferentes. Em parceria com a UFSM, com temáticas específicas, a organização se deu em pequenos grupos para os diálogos e reflexões.

Assim, o PROMLA originou-se com o objetivo principal de:

Contribuir para a qualificação dos processos formativos, fomentando a socialização dos saberes, a ressignificação dos fazeres e o protagonismo docente, a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas criativas, empreendedoras e inovadoras no contexto educativo, com vistas a viabilizar uma aprendizagem significativa (PROGRAMA MUNICIPAL DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO, 2019, s/p.).

Em uma das falas da coordenadora do PROMLA, que também foi coordenadora do PNAIC no ano de 2018, fica evidente que uma das preocupações do Programa condiz à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Em suas palavras, o objetivo do PROMLA era:

Trabalhar com base naquilo que vem preconizando a BNCC: os campos de experiência na Educação Infantil (...), os direitos de aprendizagem... trazendo para o Ensino Fundamental, também, a importância do ser criança, do educar e cuidar, né? (...) e essa aproximação foi muito positiva por isso: eles conseguiram, né? Como é que eu vou te dizer... unir os universos. Compreender... o que está aqui, compreender o que é feito na Educação Infantil, mas sem a intenção de colocar os professores frente a frente pra dizer que a Educação Infantil tem que preparar para o primeiro ano. Não era essa concepção (...) Eles tinham que compreender o universo de cada um e construir juntos possibilidades de não ter essa quebra rude que dá, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. (MARCIA, Coordenadora do PNAIC e do PROMLA, 2019).

Para desenvolver a formação com os professores de pré-escola e anos iniciais, a SMED selecionou 16 articuladores, a partir de alguns critérios, como: ser professor(a) da rede municipal; ser pedagogo(a) ou especialista em Educação Infantil; ter participado do PNAIC, como formador(a) ou como cursista. Dentre as atribuições dos articuladores, estava a participação nas formações propostas pela SMED e pelas Instituições de Ensino Superior (IES) do município, o planejamento e a mediação das formações aos professores da rede e realização dos registros dos encontros formativos.

Os articuladores, antes de realizarem as formações com os professores, também receberam uma formação proposta pela equipe da SMED e por professores das IES: UFSM<sup>6</sup> e Universidade Franciscana (UFN<sup>7</sup>). Já os professores da rede municipal foram organizados em três grandes grupos: de pré-escola ao 2º ano, com 8 articuladores; de 3º e 4º ano, com 4 articuladores; e de pré-escola ao 4º ano das Escolas do Campo do município, com 4 articuladores. Cada articulador conduziu um grupo de, aproximadamente, 30 professores

<sup>6</sup> Tanto nas formações do PNAIC como nas formações do PROMLA estiveram envolvidos professores da UFSM, porém, não foram os mesmos em ambas as formações. Os professores da UFSM que participaram do PROMLA são os que trabalham com os anos iniciais, visto que os professores que trabalham com a Educação Infantil, contrários à metodologia e organização do Programa, não participaram das formações do PROMLA.

<sup>7</sup> A Universidade Franciscana (UFN) é uma instituição de Ensino Superior privada, que vem estabelecendo parcerias com a SMED de Santa Maria – RS para as formações continuadas dos professores da rede.

durante a formação, que foi organizada com uma metodologia teórico-prática e teve como temática principal: “Metodologias ativas e a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem”.

A partir dessa temática geral, foram organizadas as seguintes temáticas para a formação:

#### Quadro 1 – Temáticas abordadas nas formações do PROMLA

As fases do desenvolvimento, fases dos desenhos e os níveis de alfabetização e letramento na promoção da aprendizagem significativa	A organização do trabalho pedagógico a partir de metodologias ativas e sua aplicabilidade no cotidiano escolar
Ensino colaborativo	Avaliação como fonte de aprendizagem
As áreas do conhecimento numa perspectiva integradora e interdisciplinar	Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade
Oralidade, leitura e escrita numa perspectiva lúdica	

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, com base no documento Programa Municipal de Letramento e Alfabetização.

Quando perguntada sobre o objetivo do PROMLA, a coordenadora do Programa se referiu à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), aos campos de experiência e aos objetivos de aprendizagem, conforme destacamos anteriormente. Porém, no Quadro 1, evidenciamos que as abordagens da formação tratam de áreas do conhecimento, contrariando a fala da coordenadora e o que preconiza a BNCC para a Educação Infantil:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017c, p. 40).

Em relação aos campos de experiência, Fochi (2018, p. 1) afirma que “não são um novo nome para a velha forma de organizar o trabalho pedagógico por áreas de conhecimento, ou, disciplinas (mesmo quando elas estão disfarçadas com o nome de linguagem).” Nessa perspectiva, o currículo da Educação Infantil deve centrar-se nas experiências das crianças e nas relações que elas estabelecem consigo, com o outro e com o mundo.

Assim, é necessário repensar e ressignificar as concepções de currículo presentes no cotidiano das escolas e no trabalho docente, tendo em vista que:

Um currículo para crianças pequenas exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo (BARBOSA, RICHTER, 2015, p. 196).

Também destacamos que boa parte das abordagens apresentadas no Quadro 1 refere-se ao universo dos Anos Iniciais, sendo temáticas pesquisadas e ressignificadas a partir de um entendimento de criança ativa, criativa, curiosa, dinâmica e protagonista. Portanto, não é possível visualizar a especificidade do trabalho cotidiano da Educação Infantil e as necessidades formativas dos profissionais dessa etapa nas temáticas abordadas durante a formação.

Em relação à carga horária, o PROMLA foi desenvolvido num total de 82 horas, a partir de atividades presenciais e a distância. As formações presenciais foram realizadas mensalmente, durante todo o ano letivo, nas chamadas “paradas formativas da rede”, em que toda a rede municipal de ensino suspendia suas atividades e os profissionais de todos os segmentos das escolas participavam de formações continuadas, como explica a professora Márcia:

Professores, servidores, estagiários, os gestores... então todos eles, no dia da parada da rede, têm a formação, né... a equipe da gestão de pessoas cuida da formação dos gestores, dos funcionários. Já o pedagógico se envolve com a formação dos professores, dos coordenadores pedagógicos. Outro grupo também que faz parte do FORDES, que é o nosso núcleo de desenvolvimento, cuida da outra formação, também, que é das merendeiras (MARCIA, Coordenadora do PNAIC e do PROMLA).

A professora Adriana destaca os pontos positivos dessa organização, a qual foi vista como algo que precisa ser mantido no município, por possibilitar acesso à formação continuada para todos os profissionais das escolas.

O formato de formação que se instituiu na rede é uma das ações que deram muito certo e que precisam ser mantidas e movimentadas. A 'parada' de formação possibilita um acesso para todos professores e demais profissionais das escolas, é um momento muito importante onde todos possam estar juntos pensando sobre o seu fazer pedagógico (ADRIANA, cursista do PROMLA).

A possibilidade de participar de momentos formativos é algo muito importante a todos os sujeitos que fazem parte da escola. Assim, não só os professores estão em formação, mas todas as pessoas que constituem o cotidiano da escola e que influenciam, de alguma maneira, nas experiências vividas pelas crianças. Contudo, a professora Adriana também destaca que a formação foi desenvolvida apenas em um turno, o que dificultou a participação dos professores

que trabalhavam em outra instituição (privada) quando as formações não coincidiam com o turno de trabalho na rede municipal.

Gatti (2008, p. 58) argumenta que muitas das iniciativas públicas de formação continuada centram-se na “feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas”. Nessa linha de debate, compreendemos a formação continuada como processo de construção do conhecimento sustentado nas relações dialógicas entre teoria e prática. Nesse sentido, em movimento de ação-reflexão-ação, diferentes sentidos são produzidos e ressignificados sobre o trabalho docente em interlocução com a realidade concreta. Para tanto, na formulação, na implementação e na avaliação das políticas de formação continuada é imprescindível a reverberação das vozes docentes, a fim de que as ações e as proposições formativas não se dicotomizem de um fazer/ser docente crítico e emancipatório.

Em relação ao desenvolvimento da formação durante as paradas da rede e sobre as atividades a distância que foram propostas, a professora Gisele destaca a seguinte metodologia: “Palestras, dinâmicas de grupo, seminários, desenvolvimento de atividades em nossa escola”. De encontro a isso, a professora Adriana nos diz:

Haviam encontros presenciais acompanhados de atividades/propostas para se realizar na escola/turma e enviar como atividade EAD. Eram organizados pela equipe de professores formadores, alguns encontros houve palestras com professoras convidadas outros apenas com a professora responsável pelo grupo, neles era realizado: dinâmicas de integração e socialização, materiais em slides, proposição para nós (cursistas) confeccionar alguns materiais sobre a temática. (ADRIANA, cursista do PROMLA).

As professoras de pré-escola mencionaram que a BNCC (BRASIL, 2017c) esteve presente nas discussões durante a formação do PROMLA: “As formações tiveram uma centralidade nas discussões da Base Nacional Comum Curricular e assim alguns outros materiais que falavam sobre” (ADRIANA, 2020, p. 2). Além disso, segundo a professora Marcia, que coordenou os dois Programas, durante a formação também foram utilizados materiais didáticos do PNAIC: “A gente pegou muito por base o material do PNAIC. Então trazendo esse conhecimento lá e fomentando [...]”. Porém, ela não especifica se os materiais utilizados no PROMLA foram os disponibilizados ao grupo da Educação Infantil ou ao grupo dos Anos Iniciais do PNAIC.

Nesse momento da fala, a professora também deixa evidente uma questão já colocada

em outro momento nesta escrita: a de que o PNAIC não foi desenvolvido no tempo necessário para realizar uma formação com qualidade. Assim, ela complementa:

[...] Porque o PNAIC, na verdade, 2018, ele começou, de fato, lá pelo mês de maio, junho, então foi muito tarde. [...] Então teve alguns conhecimentos que a gente não conseguiu dar conta no livro, foi muito superficial. Então a gente retomou aqueles pressupostos do PNAIC, além de outros materiais sugeridas pelo próprio grupo de professores. (MARCIA, Coordenadora PNAIC e PROMLA).

### **Os efeitos do PROMLA: o apagamento e a resistência da educação infantil**

Como já destacamos, o PROMLA surgiu como uma repercussão do PNAIC no município de Santa Maria – RS. Desse modo, os organizadores do PROMLA tiveram a intenção de utilizar a mesma dinâmica do PNAIC, com uma formação apenas para professores de pré-escola, sem a creche. Porém, as formações do PNAIC ocorreram de maneira distinta para cada etapa da Educação Básica, ou seja, os professores de pré-escola receberam uma formação única e própria, enquanto os professores do Ensino Fundamental receberam uma formação diferente, de acordo com suas especificidades. Essa situação fica evidenciada na fala da professora Juliana:

Porque a formação do PNAIC da Educação Infantil eram só professores de Educação Infantil, com uma proposta pra Educação Infantil. Eram só professores de pré-escola? Sim, eram só professores de pré-escola, mas era só pra Educação Infantil. E agora o PROMLA não. Tem professores de primeiro, segundo e terceiro ano com pré A e pré B. Então são vidas muito diferentes, são situações muito diferentes. Então elas [as professoras] não gostaram e não foram abraçadas como pré-escola, sabe? Era muito mais voltado para o primeiro, segundo e terceiro ano (JULIANA, Coordenadora PNAIC, 2019).

O PROMLA, por sua vez, agrupou os professores de pré-escola aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, causando desconforto entre os(as) professores(as) (principalmente os(as) da Educação Infantil), por motivos diversos, como mostram as falas das Coordenadoras do PNAIC que seguem:

[...] O que que nos foi trazido, até por esses professores que estavam passando, e agora falando como coordenação (...): que essa divisão é muito ruim, porque um ano eu tô na pré-escola e no outro ano eu posso tá na creche. E a gente já vem lutando tanto para se ter uma valorização da Educação Infantil, para construir o nosso espaço, para mostrar a nossa proposta, que quando veio o PROMLA ele dividiu, né? E aí foi uma questão bem discutida, tanto com a Universidade, que também se mostrou não a favor. Os professores de pré-escola não gostaram. O professor da Educação Infantil... da creche, também não gostou, por que acredita que tem que ser uma formação única para Educação Infantil. Os coordenadores não gostaram. (JULIANA, Coordenadora PNAIC, 2019).

(...) Apesar de ter essa proposta de continuidade do programa, no PNAIC nós trabalhamos com a turma de professores que todos eram especificamente atuantes na Educação Infantil. E na proposta do PROMLA, como se pensou em trabalhar as transições entre as etapas, acabou que, como a gente sabe, né? Historicamente, o Ensino Fundamental acaba agregando o que ele tem de objetivos e levando a Educação Infantil consigo, né? Então tiveram diversas discussões ao longo do ano acerca desse formato, né? Tanto por parte dos professores, dos coordenadores, das direções também. Embora a gente saiba que muitos professores avaliaram como positivos os encontros, né? Como se desencadeou, até pela organização que o formador da sua turma também tomou, né? Em relação a discutir aspectos referentes à Educação Infantil e trazer pra esses professores que atuam no Ensino Fundamental essa nossa perspectiva, os nossos objetivos enquanto Educação Infantil, pra que uma etapa não ficasse cobrando da outra, né... alguns conseguiram desenvolver isso muito bem, mas não foram todos. Então a gente também tem relatos, assim, de professores que consideraram que não foi interessante juntar a Educação Infantil com o Ensino Fundamental. E seria de maior validade os encontros se estivessem com as colegas de toda a etapa da Educação Infantil (MARIA, Coordenadora do PNAIC).

Durante a entrevista, em um primeiro momento a coordenadora do PROMLA se referiu à um retorno positivo dos(as) professores(as) que participaram da formação, dizendo que “[...] as avaliações que a gente teve desse Programa foram muito positivas. Os professores da Educação Infantil entenderam a importância desse espaço de trocas com os professores do Fundamental 1, primeiro e segundo ano” (MARCIA, Coordenadora do PNAIC e do PROMLA). Porém, em um segundo momento, a mesma professora afirma que houve um desconforto por parte das professoras e gestoras de Educação Infantil e das representantes da UFSM em relação à separação entre creche e pré-escola na formação continuada.

[...] Quando surgiu a possibilidade de a gente trazer para uma formação a pré-escola, apenas a pré-escola, junto com o Fundamental 1, e a outra parte, a creche, ficar com outra formação distinta, aí deu um desconforto. Então, parece que foi uma ruptura, separando a Educação Infantil. Foi esse o entendimento que tiveram naquele momento. Então, como eu te disse: ao final da formação do PROMLA, relato dos professores que participaram da Educação Infantil nesse programa foi muito positivo. Então quem participou entendeu como positivo. Agora, quem não participou efetivamente, né... o gestor, o professor de creche, a própria Universidade Federal de Santa Maria, na parte da Educação Infantil também, eles não tiveram esse entendimento. Eles acharam que a Secretaria de Educação queria dividir a Educação Infantil. Nunca foi essa a nossa intenção, muito pelo contrário, a gente vinha trabalhando naquela perspectiva que a Base trás, de tentar romper com esse... de ter essa... como se diz? [...] Do pré para o primeiro ano... aproximação. Promover essa aproximação, que a gente teve desde o início, né... quando pensamos esse programa. (MARCIA, Coordenadora PNAIC e PROMLA).

Em uma de suas respostas, a professora Adriana, que participou diretamente do PROMLA como professora de pré-escola, deixa evidente que é necessário, sim, manter diálogo entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais, qualificando a transição entre as etapas, porém, propondo formações continuadas voltadas à cada etapa, respeitando suas especificidades:

Os encontros do PROMLA eram destinados aos anos iniciais, entretanto, incluíram os

professores de pré-escola, que pertencem a etapa da Educação Infantil. Ou seja, foi realizada uma separação entre creche e pré-escola. Os professores da etapa creche possuíam uma formação mais voltado a educação infantil, enquanto nós, da pré-escola estávamos em uma formação voltada aos anos iniciais e alfabetização [...] a partir do meu envolvimento enquanto professora, pesquisadora e sujeito que produz este espaço e também é produzida acredito que professoras de creche e pré-escola precisam ter formação juntas e não de forma separada adicionando os anos iniciais, não estou aqui negando a importância do diálogo e tencionamentos da transição educação infantil e anos iniciais, é necessário que se pense momentos de trocas e conversas entre esses dois grupos (pré-escola e anos iniciais), mas não de formação e realização de tarefas voltadas a uma etapa que não é "onde os nossos pés pisam". Volto a reforçar, que muitas vivências pedagógicas são desenvolvidas de forma interdisciplinar e com diferentes idades de crianças (creche e pré-escola), por isso mais uma vez é necessário essas formações. Outro ponto interessante é que se possa ter também formações específicas para as professoras de creche e outras formações para as professoras de pré-escola, mas considerando a concepção de criança, infância e educação infantil. (ADRIANA, cursista do PROMLA).

Em relação à separação entre creche e pré-escola, a professora Lais afirma: “Na verdade os professores da Pré-escola foram separados da educação infantil. E nos colocaram com os anos iniciais. Houve muitas discussões a respeito disso. No meu entendimento a Pré-escola ainda não faz parte dos anos iniciais”. Já a professora Giovana deixa claro seu descontentamento: “Não gostei muito dessa organização, acharia melhor se a creche participasse junto”, e ainda acrescenta: “Não deveriam estar separados, pois sou professora dos dois, enquanto pedagoga”.

Para além da evidente ruptura na etapa da Educação Infantil, que a aproximação da pré-escola aos Anos Iniciais gerou, as falas chamam atenção para outra questão importante que se coloca quando pensamos na formação de professores, que diz respeito ao fato de que em cada ano escolar os professores da Educação Infantil podem estar em uma turma diferente, ou seja, fazem parte de toda a etapa, ora na creche, ora na pré-escola. Além disso, professores que trabalham 40 horas na Educação Infantil podem estar em turmas de creche e de pré-escola simultaneamente. Estas situações deveriam ter sido consideradas no momento em que foram pensadas e organizadas as formações. Nesse sentido, não há dúvidas de que seria muito mais significativo propor uma formação que contemplasse discussões de toda a etapa, e não apenas de uma parte.

Na esfera jurídica, a Educação Infantil constitui-se como um conjunto de ações a serem desenvolvidas, no âmbito educacional, para crianças de até 5 anos e 11 meses de idade. Nesse escopo, a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), no artigo 29, define-a como primeira etapa da Educação Básica cuja “finalidade é 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.” Ao regulamentar sua organização, a Lei delimita duas categorias: creche e

pré-escola. As creches, ou entidades equivalentes, são destinadas a crianças de até 3 anos de idade. Já, a pré-escola, destina-se a crianças de 4 a 5 anos.

Cabe ao sistema de ensino municipal garantir a oferta desta etapa e, em colaboração com os estabelecimentos de ensino, promover a permanência das crianças no contexto escolar e sua progressão para o Ensino Fundamental. Diante disso, em seu artigo 9º, inciso IV, a LDB 9394/96 prevê que a União incumbir-se-á de “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil [...] que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, art, 8º, IV).

A estrutura e a organização curricular previstas nas políticas públicas educacionais refletem na formação de professores e no trabalho docente nesta etapa de ensino. Diante disso, o tripé produção, implementação e avaliação das políticas de formação continuada de professores requer fundamentação na dialética teoria e prática. Isso porque, a garantia da permanência e da progressão tem como ponto de partida: infraestrutura escolar, recursos didáticos, adequadas condições de trabalho, valorização docente e práticas pedagógicas coerentes com o desenvolvimento social, cognitivo, emocional e psicológico das crianças nessa etapa da vida. As necessidades e as situações-problema vivenciadas em cada um desses escopos são de fato diagnosticadas e solucionadas se o ecoar das vozes docentes materializarem-se em ações formativas, propositivas e resolutivas.

Vale destacar que, ao longo das abordagens sobre Educação Infantil, nos documentos oficiais, diferentes compreensões constituem seus discursos, as quais, como argumenta Kramer (2006), vão do assistencialismo ao direito social da criança.

O questionamento e a busca de alternativas críticas têm significado, de um lado, o fortalecimento de uma visão das crianças como criadoras de cultura e produzidas na cultura; e de outro, tem subsidiado a concretização de tendências para a educação infantil que procuram valorizar o saber que as crianças trazem do seu meio sociocultural de origem. (KRAMER, 2006, p. 800).

Todavia, a professora Gisele chama atenção para uma concepção de Educação Infantil que ainda hoje está presente em diversos contextos: “Penso que professores de creche ainda são vistos apenas como cuidadores e os professores da pré-escola como uma etapa de pré-alfabetização”. Quando uma formação continuada é ofertada de maneira distinta entre creche e pré-escola, acaba reafirmando essas concepções, e a indissociabilidade entre educar e cuidar (BRASIL, 2009) não é garantida, desrespeitando os princípios da etapa.

Assim, a creche fica com a responsabilidade por cuidar, reforçando uma visão

meramente assistencialista, e a pré-escola é utilizada para alcançar metas, melhorando índices de aprendizagem. Além disso, tem-se a ideia de que desenvolvendo práticas de alfabetização na Educação Infantil, a etapa ganha mais prestígio e valorização. A partir desses pressupostos, são desenvolvidas práticas tradicionais de cópia e reprodução, que pouco valorizam os conhecimentos prévios das crianças e não permitem que estas se desenvolvam integralmente.

A falta de clareza e de alinhamento na formação gerou desentendimentos por parte dos professores, que acabaram realizando, em suas práticas, propostas descontextualizadas. Uma das formadoras locais do PNAIC em 2018, que continuou atuando em 2019 como coordenadora pedagógica em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Santa Maria – RS, nos diz que a proposta apresentada aos professores da rede em relação ao Programa foi uma, e que na prática ocorreram outros encaminhamentos e discussões, como é possível identificar em uma de suas falas:

A justificativa que nos veio foi assim: o, entre aspas, né? Contaminar os anos iniciais com a ludicidade e a brincadeira da Educação Infantil. Só que na prática não foi o que aconteceu, né? Pelo menos o que os professores nos trazem. E até em algumas reuniões de coordenadores tinham coordenadores bem chateados por que tinham professores de pré-escola que, depois dos cursos, começaram a fazer coisas de primeiro e segundo ano... e exigências pras crianças, de alfabeto, de ditado. (JULIANA, Coordenadora do PNAIC).

Mais uma vez é possível notar que as políticas são interpretadas e recriadas dependendo dos entendimentos de cada sujeito, portanto atuam e são atuadas no cotidiano escolar (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016) e essas interpretações geram resultados diversos no contexto da prática. No contexto desta pesquisa, duas formas de resistência foram evidenciadas pelas professoras Juliana e Adriana: manifestações sobre o desejo de não participar das formações no ano seguinte, caso tivessem o mesmo formato; e a produção de um documento entregue à SMED formalizando os descontentamentos com o PROMLA. As falas a seguir evidenciam isto:

[...] Ano que vem a gente não sabe se o PROMLA vai continuar ou não vai continuar. Mas os professores de pré-escola, por exemplo, os daqui da escola não vão participar mais, eles não querem mais. Então a gente não vai por que a gente não se... não se identifica, né? Não é a nossa área, não é a nossa proposta, a formação não foi que nem a do PNAIC na Educação Infantil. Aí por isso que eu trago a questão do PROMLA, por que foi diferente (JULIANA, Coordenadora do PNAIC).

[...] Enquanto escola de educação infantil, nos posicionamos (juntas com algumas outras escolas) e escrevemos um documento pedindo para (re) ver esta separação e destacando a importância de professores de pré-escola estarem em formação sobre e junto a educação infantil, no qual é importante ter diálogo sim entre pré-escola e anos iniciais, mas não aos moldes de formações específicas. (ADRIANA, Cursista do PROMLA)

O Documento em questão foi escrito e fundamentado teoricamente pelas professoras de

Educação Infantil da rede municipal, fazendo referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a BNCC (BRASIL, 2017c) e a vários teóricos da área da Educação Infantil, trazendo considerações acerca da maneira como foi estruturada a formação continuada dos professores da rede municipal, principalmente da Educação Infantil, no ano de 2019.

No documento, as professoras de Educação Infantil manifestam seu estranhamento e preocupação em relação ao formato do Programa, destacando, as formações distintas dentro da mesma etapa. Além disso, as professoras reconhecem a importância de estabelecer momentos e espaços de troca entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, possibilitando uma transição de qualidade entre as etapas, porém, respeitando as identidades de cada uma nos processos formativos dos professores.

Além disso, ressaltam que esse tipo de formação não deu conta das fragilidades formativas dos professores, inclusive podendo reforçar discursos e práticas de antecipação de processos do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, prejudicando o desenvolvimento integral das crianças. Ao final do documento, as professoras solicitam que seja revista a organização da formação, observando as orientações legais e a estruturação das etapas da Educação Básica. Também salientam a importância de espaços para que possam ser ouvidas as demandas das escolas e dos professores.

Movimentos de resistência marcam o lugar da Educação Infantil e a importância de considerar as especificidades da etapa. As manifestações dos professores dizem muito sobre o que pensam e consideram importante para os seus processos formativos. Esses movimentos também servem para que os gestores do município, que pensam e organizam as formações locais, percebam as manifestações dos professores e passem a reorganizar as políticas de formação, levando em conta suas sugestões e interesses. Também fica evidente que impor propostas descontextualizadas não contribui com a formação dos professores, até mesmo reafirmando concepções e entendimentos que deveriam estar sendo desconstruídos, como a ideia de alfabetizar as crianças ainda na Educação Infantil.

Durante a entrevista, a professora Marcia destaca que a intenção para o ano de 2020 era de realizar a formação da Educação Infantil separada dos anos iniciais, tendo como justificativa a falta de entendimento dos professores em relação à organização do PROMLA em 2019. Assim, a professora Adriana afirma:

Neste ano de 2020 havia sido comunicado que os professores da pré-escola estariam junto ao grupo da educação infantil e não mais no PROMLA, ligado aos anos iniciais, o que é possível comprovar nas formações online (devido a pandemia) em que formações de educação infantil compreende ao grupo de professores da creche e pré-escola (ADRIANA, Cursista do PROMLA).

Nesse sentido, realizamos uma busca no site da Prefeitura Municipal de Santa Maria para identificar as estratégias formativas no período de pandemia. Diante desse contexto, a SMED lançou o Projeto “Re (construindo): Entrelaçando Saberes”, contando com uma programação virtual, através de conferências online, visando à formação continuada de todos os educadores da rede municipal, nos meses de maio e junho, a princípio. A partir do cronograma de execução dessa formação virtual, foi possível visualizar que a Educação Infantil participou das formações como um todo, e não mais separada entre creche e pré-escola. Assim, a pré-escola retornou para a Educação Infantil e o 5º ano foi redirecionado ao PROMLA, com exceção das escolas do campo, que continuaram com as pré-escolas integradas ao Programa PROMLA Campo.

### **Considerações finais**

Neste artigo, analisamos as implicações do PNAIC para a formação de professores de Educação Infantil, entendendo que o Programa foi formulado com o intuito de melhorar os índices de aprendizagem das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao longo de sua atuação, foram emergindo fragilidades, denotando organização de maneira superficial e baixo investimento por parte do governo federal, o que demonstra que a preocupação da política não eram, exclusivamente, as crianças, os professores e a qualidade social da escola pública.

A intenção do PNAIC, quando insere a Educação Infantil em suas formações, era de iniciar um processo de alfabetização precoce, melhorando, assim, os índices de aprendizagem, como demonstramos ao longo deste artigo. Porém, a partir de seus entendimentos próprios e do material “Leitura e escrita na Educação Infantil”, elaborado com muita qualidade, as formadoras conseguiram dar outro direcionamento para as discussões da formação, mostrando que o objetivo da Educação Infantil não pode ser alfabetizar as crianças, mas, sim, promover práticas contextualizadas envolvendo a leitura e a escrita, com diferentes portadores textuais.

Apesar de muitas fragilidades e da falta de investimento, merece destaque o papel relevante das IES públicas no desenvolvimento do PNAIC, tanto na elaboração dos materiais didáticos de muita qualidade, quanto no desenvolvimento das formações. Além disso, com maior intensidade nos primeiros anos de desenvolvimento, o PNAIC possibilitou a distribuição

de livros e jogos pedagógicos às crianças e aos professores da rede pública de Educação Básica.

Outro ponto que ressaltamos, condiz ao fato do processo formativo proporcionado pelo PNAIC ter suscitado questionamentos por parte dos professores e formadoras, que tiveram o papel fundamental de reinterpretar e redirecionar as reais intenções do Programa, dando novos significados às formações. Ao acompanharmos o desenvolvimento do PNAIC na Educação Infantil, foi possível identificar o esforço das formadoras representantes da UFSM para que a Educação Infantil não perdesse suas particularidades e especificidades.

Com esta pesquisa, também tínhamos a intenção de identificar as repercussões do PNAIC nas políticas de formação continuada do município de Santa Maria – RS. Assim, nos deparamos com uma nova organização dos processos formativos na rede municipal, pensada e elaborada a partir do PNAIC, porém, com uma organização ainda mais preocupante.

O PROMLA agrupou professores de pré-escola aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, ainda, agrupou os professores de 5º ano aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, vale destacar que a organização das formações resultou em duas etapas fragmentadas e três grupos distintos: creche; pré-escola a 4º ano; e, por fim, o 5º ano com os anos finais do Ensino Fundamental.

Com a separação da Educação Infantil em dois grupos, que receberam formações distintas, como se a creche tivesse organizações curriculares diferentes da pré-escola, evidenciou-se, também, um distanciamento entre ambas. Ao agrupar professores de pré-escola aos professores dos anos iniciais, deixando os professores de creche separados, em outra formação, o PROMLA gerou descontentamentos por parte dos professores, que não conseguiam visualizar as particularidades da

Educação Infantil sendo respeitadas nesse formato de formação.

Outra questão que fica evidente é que a pré-escola possui uma importância muito grande para a aprendizagem das crianças, principalmente diante da etapa posterior, e que a creche fica encarregada apenas dos cuidados, sendo possível desenvolver processos formativos distintos entre ambas as partes, já que as funções são diferentes. A partir desse entendimento, a indissociabilidade entre educar e cuidar parece ser deixada de lado.

No decorrer da pesquisa, identificamos muitas fragilidades tanto no desenvolvimento do PNAIC como do PROMLA, o que reafirma a necessidade de continuarmos avaliando Programas e políticas de formação continuada, com a intenção de garantir qualidade e investimento nos processos formativos dos professores, exigindo que nossos governantes façam mais pela Educação.

Nesse sentido, finalizamos esta escrita com a convicção que as políticas educacionais só alcançam impacto positivo e significativo nos contextos escolares, no trabalho docente e nos processos de ensino e aprendizagem com planejamento, investimento, avaliação e valorização da escola pública e de seus profissionais. E, sobretudo, dando voz aos professores no processo de elaboração das políticas educacionais. Que tenhamos persistência e força para lutar cada vez mais por uma Educação pública democrática e de qualidade para todas e todos.

## Referências

BALL, BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simons. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de. (Orgs.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. 1ª ed. Campinas, SP: Leitura Crítica, 276 p, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/214373> Acesso em: 30 out.. 2022.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017*. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria\\_mec\\_826\\_alterada.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf). Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Documento Orientador*. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_orientador/doc\\_orientador\\_versao\\_final.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf). Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20D%20PNE%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20D%20PNE%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009*. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf). Acesso em: 21 nov. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf). Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 30 out. 2022.

FERREIRA, Caroline Foggiato. *Atuação de políticas educacionais sobre o trabalho docente: estudo do PNAIC no contexto de Santa Maria (RS) entre 2012 e 2016*. 2019. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/19181>.

FOCHI, Paulo Sergio. *Vamos falar sobre a BNCC? O que são campos de experiência?*. Portal Lunetas, 2018. Disponível em: <https://lunetas.com.br/vamos-falar-sobre-abncc-o-que-sao-campos-de-experiencia/> Acesso em: 20 out. 2022.

FRAGOSO, Aline Klimeck. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): uma nova possibilidade para formar professores de educação infantil?*. 2018. 77 p. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15195>.

FRAGOSO, Aline Klimeck. *REPERCUSSÕES DO PNAIC NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA – RS*. 2020. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/22888>.

GATTI, Bernardete A. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Revista Brasileira de Educação, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2023.

KRAMER, Sonia. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é Fundamental*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SAVIANI, Demerval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação. V. 14 nº 40 jan./abr. 2009.