

A LEI 12.796/13 E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SOROCABA/SP

Law 12.796/13 and the continuing education of early childhood education teachers in Sorocaba/SP

Meira Chaves Pereira –UNESP*

Resumo: A partir desses arranjos apresentaremos uma explanação acerca dessas mudanças em âmbito municipal. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo, apresentar por meio de documentos oficiais um breve histórico acerca da educação infantil no município de Sorocaba, a formação continuada de professores para essa etapa a partir da promulgação da Lei 12.796/13 que propõe a obrigatoriedade da educação infantil para crianças de 4 e 5 anos. O campo da educação infantil como já exposto, aos poucos ganha notoriedade da esfera pública, com as mudanças a Lei 12.796/2013 que altera a LDB 9394/96 tornando a educação básica (4 aos 17) obrigatória e ressalta segundo o PNE (2014) a obrigação dos municípios em universalizar até 2016 esse atendimento. A formação continuada de professores também é um item contemplado pela mesma lei, cuja responsabilidade é da União, Distrito Federal, Estados e Municípios.

Palavras-chave: Educação infantil. Sorocaba/SP. Formação de professores.

Abstract: From these arrangements we will present an explanation about these changes at the municipal level. Thus, this work aims to present through official documents a brief history about early childhood education in the municipality of Sorocaba, the continued training of teachers for this stage from the enactment of Law 12.796/13 that proposes the mandatory early childhood education for children aged 4 and 5 years. The field of early childhood education as already exposed, gradually gains notoriety from the public sphere, with the changes to Law 12.796/2013 that amends the LDB 9394/96 making basic education (4 to 17) mandatory and highlights according to the PNE (2014) the obligation of municipalities to universalize this care by 2016. The continuing education of teachers is also an item contemplated by the same law, whose responsibility is the Union, Federal District, States and Municipalities.

Keywords: Early childhood education. Sorocaba/SP. Teacher training.

INTRODUÇÃO

A educação básica é considerada o primeiro nível da educação escolar no Brasil e divide-se em três etapas de ensino previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 no artigo 21, inciso I: "educação básica formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio" (BRASIL, 1996a). Cada etapa tem seus objetivos e formas de organização próprias. A educação infantil para crianças de 0 a 5 anos tem como objetivos o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança e deve ser oferecido em creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 a 5 anos), sendo facultativo aos pais a matrícula. É dever do estado oferecer possibilidades de acesso para que todas as crianças frequentem as instituições, no entanto, os municípios serão responsáveis pela oferta da educação infantil. O ensino fundamental de 6 a 14 anos é obrigatório, assim toda criança da faixa etária citada deve estar cursando esta etapa da educação básica, o estado é responsável pela oferta. Cujo objetivos é o domínio da leitura, escrita, cálculo, a compreensão do ambiente natural, social, o sistema político, as tecnologias, as artes e os valores básicos da sociedade e da família (LDB, 9394/96).

E a última etapa da educação básica o ensino médio dos 15 aos 17 anos é dever do estado. Nesta etapa os conhecimentos aprendidos na etapa anterior são aprofundados, propiciando uma articulação

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho Campus Rio Claro/SP. UNESP/RC. E-mail: meira.chaves@gmail.com.

dos conteúdos com a formação básica para o trabalho e a cidadania, a ética, a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos (IDEM). Desta forma, a partir do desenvolvimento das três etapas da educação básica, segundo essa política, espera-se que os estudantes tenham domínio de conhecimentos e habilidades que os capacitem para o exercício da cidadania, formação para o trabalho e a continuação dos estudos em nível de ensino superior.

Recentemente o cenário da educação básica em nível organizacional sofreu algumas alterações principalmente no Ensino Fundamental, um cenário marcado por mudanças nas políticas educacionais, o que solicitaria das secretarias e redes educacionais alguns desafios e ênfases quanto ao processo de formação continuada de professores no atendimento das novas regulamentações. Com objetivo, de reafirmar o compromisso com a construção de uma escola inclusiva, cidadã e solidária, o governo ampliou o ensino fundamental para nove anos tendo como justificativa a melhoria na educação básica e a inserção da criança de 6 (seis) anos neste nível de ensino. Esta era a justificativa do governo, pensar numa educação inclusiva com tempo a fim de bons resultado em suas avaliações, no entanto, essa ampliação é realizada legalmente sem avaliar as condições físicas e de formação de profissionais para atendimento dessa nova demanda no ensino fundamental como contata Pereira (2013) em pesquisa com uma turma de primeiro ano no final do prazo de transição dessa ampliação, sala sem estrutura, carteiras grandes para crianças pequenas, crianças de cinco ano no primeiro ano.

Por exemplo, quanto à inserção das crianças de 6 anos no ensino a LDB dispunha sobre o "atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a 6 anos de idade" (BRASIL, 1996). Assim a criança com 6 anos frequentava a Educação Infantil, considerada a primeira etapa da Educação Básica. Com a publicação da Lei nº 11.114 em 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005), a matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental tornou-se obrigatória, porém sem a ampliação do tempo de duração desse nível de ensino. Somente no ano seguinte, a Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), dispôs sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, devendo os estados, municípios e o distrito federal implementar esta ampliação até o ano de 2010. Tornando-se meta da educação nacional com a Lei nº 10.172/2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). A matrícula da criança de seis anos no Ensino Fundamental busca garantir o atendimento e inserção destas nesta etapa da Educação Básica, principalmente as crianças das camadas populares que antes não obtinham atendimento por instituições escolares e com vistas a melhorar a qualidade do ensino.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens. (BRASIL, 2007, p. 8).

A proposta de ampliação do tempo de permanência nessa etapa ocorreu segundo Bertin et al (2008) sem que houvesse "em âmbito nacional, reflexões e nem ações voltadas para as necessidades da reorganização de estruturas físicas, metodológicas, curriculares e teóricas que a ampliação do Ensino Fundamental necessita" (p.66). Em alguns países europeus e americanos a duração mais longa dessa etapa da escolaridade já acontecia. O tempo de duração dessa escolarização obrigatória no Brasil era uma das menores, na América Latina Baptista (2003). Os documentos oficiais apontam que a ampliação deste nível de ensino significa a ampliação do tempo para que a criança tenha oportunidade de aprendizagem. Conforme anuncia o Parecer CNE/CEB nº 6 de 8 de junho de 2005:

Oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade. (BRASIL, 2005, p.05).

No entanto, essa justificativa de aumento do tempo para alfabetização não ocorria na prática, como dito por Pereira (2013), ao acompanhar uma turma de primeiro ano a dinâmica de ensino e aprendizado da leitura e escrita seguia o como nos anos anteriores, não havia por parte do sistema de ensino uma preocupação em repensar as práticas pedagógicas deste nível. A transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental respeitando suas especificidades e tempo para aprender não eram considerados. Nesse sentido Kramer (2003) argumenta que:

[...] tanto faz, se existe articulação do trabalho pedagógico realizado. A partir da ótica da criança, tanto faz se o trabalho realizado leva em consideração a especificidade das ações infantis e o direito à brincadeira. Só é problema porque não temos conseguido, ainda, articular a educação infantil com o ensino fundamental. O problema, portanto, do ponto de vista pedagógico, não é onde incluir, mas a garantia de que as crianças sejam reconhecidas nas suas necessidades (em especial a de brincar) e que o trabalho seja pensado, planejado, discutido, acompanhado, pelos adultos, nas duas instâncias. (p. 70).

Outro ponto que contribuiu para a ampliação deste nível de escolaridade, segundo o documento "Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade" (MEC, 2007), foram às pesquisas realizadas, que demonstraram que as crianças que ingressam antes dos sete anos, apresentam maiores resultados em relação àquelas que ingressam aos sete. O Sistema Nacional de Avaliação (BRASIL/SAEB, 2003) demonstrou que as crianças que ingressaram na pré-escola, se destacaram em testes de leitura, obtendo média 20 pontos a mais. Segundo as orientações do (IDEM, p. 5), dados do Censo Demográfico e o IBGE revelam:

A importância dessa decisão política relaciona-se, também, ao fato de recentes pesquisas mostrarem que 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a educação infantil, 13,6% pertencem às classes de alfabetização e 29,6% estão no Ensino Fundamental (BRASIL Censo Demográfico, 2000).

Em 2009, novamente a educação básica é palco de mudanças, ocorridas por meio da publicação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que dispõe sobre a expansão no atendimento da educação básica, onde aponta que é dever dos estados e municípios garantir a educação básica dos 4 aos 17 anos de idade sendo obrigatória sua oferta, enquanto na redação anterior a obrigatoriedade estava prevista apenas para o ensino fundamental. Sendo esta efetivada recentemente por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que oficializa as mudanças publicadas anteriormente. Com esta publicação não há discussões sobre a oferta da educação básica que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e os gestores públicos deverão implantá-la progressivamente até o ano de 2016. A expansão no atendimento está previsto como meta no Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, quanto a educação infantil:

Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos. (BRASIL, 2010).

Em relação ao ensino fundamental o PNE tem como finalidade:

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos. (IDEM).

E quanto ao ensino médio:

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária. (IDEM).

O Plano Nacional de Educação [2014-2024] reforça a diretriz da Emenda Constitucional 59/2009, o que solicita das redes estaduais e municipais com o apoio técnico e financeiro da União, a implementação em suas esferas de competência, implicando necessariamente a formação continuada de professores como um dos eixos que poderá assegurar a efetivação dessa política pública. A educação Básica no cenário da educação brasileira sofreu várias alterações, com a criação da LDB 9394/96 essas mudanças se tornaram mais afetivas, como destacado nos tópicos anteriores. No caso da educação infantil essas alterações surgem como um avanço, uma etapa que até então não era centro das discussões passa a ter mais atenção do poder público.

Para o financiamento da educação básica, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) instituído por meio da Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996,

regulamentado pela Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, este destinava os recursos exclusivamente para o ensino fundamental, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) se materializou por meio da Emenda Constitucional nº. 53, em 19 de dezembro de 2006, regulamentada em definitivo pela Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007, este substituiu o FUNDEF.

De modo amplo, o FUNDEB propõe investimento na educação básica, contemplado a educação infantil e a Educação de Jovens e Adultos que antes não eram beneficiadas pelo FUNDEF. Em destaque em seu texto o FUNDEB propõe como o estímulo aos municípios investir em educação infantil. Para Militão (2010) a diferença entre o FUNDEB e o FUNDEF "é que o atual Fundo ampliou a área de abrangência para além do ensino fundamental e passou a contemplar todas as etapas e modalidades que compõem a educação básica (p. 63). Porém, este fundo também apresenta algumas limitações pois apesar de contemplar toda a educação básica, com maior número de alunos, este não conta com novos recursos, senão aqueles já previstos constitucionalmente. Este fundo prevê também a participação dos municípios, a Constituição (1988) destaca que os municípios devem destinar 25% no mínimo das receitas e transferências na educação. O FUNDEB prevê a distribuição dos recursos por igual em todas as regiões do país.

Ainda que o financiamento já estivesse anunciado na legislação, a educação infantil estava prevista na LDB 9394/96 como primeira etapa da educação, no entanto, a sua oferta não era prioridade, diferente do ensino fundamental. A Lei 12.796 foi publicada em 05 de abril de 2013 que efetiva diversas alterações acerca da educação básica. Essas alterações não surgiram de uma para outra, esses ajustes já estavam previstos na Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 que previa o oferecimento da educação básica dos quatro aos dezessete anos de idade, sendo obrigatória sua implementação até gradativamente até 2016. As alterações também se efetivam no Plano Nacional de Educação de 2014-2024, com apoio técnico e financeiro da União. Essa lei é vista como um marco na educação brasileira, pois esta propõe a universalização e democratização do acesso à educação escolar da pré-escola até o ensino médio.

A obrigatoriedade da educação infantil também acarretou em mudanças nos sistemas municipais em relação ao aumento de vagas, a formação e contratação de professores para atender a demanda de vagas, uma vez que se tornou obrigatória a sua oferta. No município de Sorocaba, a implementação da Lei 12.796, no item que trata da universalização da pré-escola (4 e 5 anos) segundo consta no Plano Municipal de Ensino (2015) essa faixa etária "está em vias do atendimento universalizado". Assim, como no Plano Nacional de Educação o PNE Municipal também reafirma essa meta:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta dessa educação em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) da demanda até 2017 e num crescendo regular e proporcional, atender e manter 100% (cem por cento) da demanda até o final da vigência deste PME (SOROCABA, 2015).

Prevê também o aumento do atendimento da creche de 0 a 3 anos que hoje apresenta um grande déficit de vagas. Segundo dados dos "Indicadores para o planejamento do atendimento à demanda educacional na primeiríssima infância em Sorocaba/SP" (2016), há um déficit de 4.733 de vagas referentes ao atendimento de 0 a 3 anos. A publicação da referida Lei propõe uma nova visão acerca da educação infantil, no que se refere ao atendimento, a reafirmação de programas de formação inicial e continuada e a valorização dos profissionais do magistério. Enfim, o atendimento educacional da criança pequena percorreu diversos momentos até chegar na atualidade em que a pré-escola tivesse um atendimento universalizado. Apresentamos no próximo tópico alguns aspectos históricos da educação infantil no município de Sorocaba.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SOROCABA

A história do atendimento a criança no Brasil trilhou um longo caminho até chegar no modelo atual, partindo de uma visão assistencialista para uma perspectiva pedagógica. Tecer aspectos da história do atendimento educacional de Sorocaba é relevante, pois ajuda a compreender a atual situação da educação infantil, que um dos eixos desse trabalho.

Nogueira e Martinez (2006) apresentam aspectos históricos dos anos de 1950 a 1990 acerca da educação infantil em Sorocaba. A partir de dados coletados por meio de entrevistas e documentos, os

autores destacam que em decorrência da luta de professores e educadores, a educação infantil no município começava a ter um caráter pedagógico, essas professoras muito engajadas lutavam por uma educação que reconhecesse a criança em seus aspectos cognitivos, afetivos e social, não se contentando com pré-escola como espaço de assistencialismo e recreação das crianças. A história do atendimento educacional da criança em Sorocaba não se diferencia muito da história nacional, cuja iniciativas surgiram com objetivo de atender aos filhos de mães trabalhadoras, já que as creches nasciam de uma reivindicação das indústrias.

Kishimoto (1986) em pesquisa realizada sobre a pré-escola em São Paulo, escreve sobre a instalação da primeira escola maternal em Sorocaba, por intermédio do deputado estadual Campos Vergueiro que não mediu esforços para que a instalação de efetivasse.

No sentido de dotar o polo sorocabano de mais uma melhoria na área educacional, e dessa forma beneficiar seus correligionários coroa-se de êxito, e assim a primeira escola maternal foi instalada em Sorocaba, nas empresas da Cia Nacional de estampanaria de Oetterer Spears & Cia., para atender operários das fabricas Santa Rosália e Santo Antônio. A empresa fora estabelecida, em 1899, pelos srs Frank Spears e Carlos M. Oetterer e tinha como proprietários na época das escolas maternas os srs John Kenworthy, Helio S. Monzoni e Dr. Braulio D. Guedes da Silva (246).

Nessa época, a cidade de Sorocaba, conforme anuncia Kishimoto, era conhecida como Manchester Paulista, ou segundo Pinto Junior (2006), esse comparativo tinha como objetivo destacar a "vocaçao progressista" da cidade. Era pioneira no ramo da tecelagem e desde 1909 a Cia Nacional de estampanaria possuía um moderno centro de fiação e tecelagem. Possuía fábricas em São Paulo a estampanaria, e a Fábrica Santo Antônio e Fábrica Santa Rosália ambas fiação e tecelagem. As fábricas instaladas em Sorocaba possuía vilas "com cerca de 150 a 230 casas, respectivamente e escolas maternas instaladas pelo governo destinam-se ao atendimento ao proletariado residentes nessas vilas" (KISHIMOTO, p. 247).

A instalação de escolas maternas pelo governo Washington Luís e criação de estrada que ligava Sorocaba a São Paulo tinham motivos econômicos e políticos envolvidos, uma vez que a criação de estradas facilitava a distribuição da mercadoria produzida pelos operários nas indústrias e nas atividades agrícolas, para o governo a criação de escolas maternas anexas as fábricas aumentaria a produção com a mão de obra feminina e isso resultaria em dividendo para o estado (idem). Essas escolas maternas eram mantidas pelas indústrias e, ao governo, caberia a fiscalização, normas de funcionamento, currículo, etc. Ainda assim, era vantajoso para as fábricas que poderiam explorar a mão de obra feminina e obter uma boa produtividade. Atendendo os requisitos dispostos no Decreto nº 3.356 de 1921, e passado o tempo de organização e composição do corpo docente e o prédio quase pronto em 1923, para ser inaugurado no ano seguinte como também citado por Oliveira (2005):

O objetivo era atender aos filhos dos operários das fábricas Santo Antônio e Santa Rosália e teve sua inauguração em 20 de março de 1924, com a matrícula de 64 alunos, distribuídos em 4 salas. Para o governo paulista, a instalação dessas escolas maternas seria a concepção moderna de assistência oficial. (OLIVEIRA, 2010. p. 40).

Para o autor, a criação dessas instituições contribuiu para o crescimento da mão de obra feminina nas indústrias. O funcionamento da escola maternal ocorria de acordo com os turnos de trabalho nas indústrias, sendo duas turmas de acordo com a jornada de trabalho da mãe. Sob a ótica de uma visão assistencialista, o atendimento pediátrico fazia parte da rotina escolar, e este profissional quando solicitado visitava as residências das crianças. Logo, outras unidades foram criadas, uma escola maternal cujo atendimento destinado a crianças de 3 a 7 anos oferecendo o pré-primário. O Grupo Escolar Santa Rosália, cujo finalidade girava em torno do atendimento as aos filhos operários das grandes indústrias.

Com o Brasil em expansão, a concepção de educação aos poucos vai sendo transformada, com a ideia de implementação de instituições de cunho educativo cujo objetivo deveria ser o incentivo a aprendizagem e desenvolvimento psicológico e social da criança (OLIVEIRA, 2006). Outras instituições foram criadas ao longo dos anos, em 1954 o primeiro Parque infantil nº 1 no bairro Além Ponte, região central da cidade. A fundação do primeiro Parque Infantil surgiu a partir de esforços do então professor José Carlos de Almeida, estudante de Educação Física e ao realizar estágios nos parques infantis em

São Paulo, idealizados por Mario de Andrade, achou interessante sua instalação em Sorocaba. Após a conclusão do curso, retornou a Sorocaba tornando-se funcionário da prefeitura, cuja função era professor de Educação Física nas escolas primárias do município.

Inspirado nas ideias de Mario de Andrade, José Carlos de Almeida iniciou uma campanha em prol da instalação desses parques na cidade, estava convicto de sua ideia ao ponto de pagar do próprio bolso anúncios no jornal do município em 1953, chamando a atenção das autoridades e de toda a população acerca da importância e os benefícios da instalação dessas instituições. Após sua incessante campanha, o prefeito da época Emerenciano Prestes de Barros resolveu efetivar sua ideia oferecendo meios para sua concretização. Inaugurando o atendimento voltado para crianças com idade entre 3 e 12 anos. Outros parques foram criados, o segundo, no bairro Santana; nº 4 no bairro Vila Angélica, e nº 5 no bairro Barcelona.

Nessas instituições eram desenvolvidas atividades recreativas, de prevenção, cuidado e higiene, semanalmente as crianças recebiam visita de um médico, que acompanhavam e assistiam as crianças quanto à saúde e ofereciam também a merenda. O trabalho pedagógico era realizado pelas professoras com muitas dificuldades, pois não haviam materiais para auxiliar no trabalho com as crianças. Usavam materiais como sucatas, sobras de materiais de propagandas e outros materiais reaproveitáveis nas atividades pedagógicas. Nogueira e Martinez (2006) apontam que, mais tarde,

Em 1970, os Parques Infantis foram transformados em CERIs (Centro de Educação e Recreação Infantil), com a adoção de atividades planejadas para o desenvolvimento cognitivo da criança, não apenas recreação, com interesse no ingresso da criança na então, primeira série, ênfase nos pré-requisitos (habilidade motora fina, global, desenvolvimento da lateralidade, entre outros). No ano de 1974 os Centros de Educação e Recreação Infantil passaram a receber a denominação de EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil), mantendo o atendimento a crianças na faixa etária de 4 a 6 anos. Os locais de funcionamento da EMEIs não eram sofisticados, mas favoreciam o progresso educacional de seus pequenos alunos. (p. 12).

Havia por parte das professoras um empenho quanto à manutenção desses parques, por meio da organização de festas, eventos, bazares e outros meios para arrecadação de fundos para a construção de salas, galpões onde as crianças pudessem ser atendidas. E assim houve gradativamente o aumento dessas instituições, que eram consideradas pelo Departamento de Educação Física do Estado como referência para a região sorocabana, em 1978 já somavam 11 instituições. Neste mesmo ano ainda segundo Nogueira e Martinez (2006):

Em 1978, uma equipe de pessoas que atuava na divisão social, resolveu desenvolver um projeto para ocupar os espaços ociosos da prefeitura, colocando classes para atender crianças em fase pré-escolar. Foram então criados 10 CECOPES (Centro de Convivência do Pré-Escolar) onde as crianças eram atendidas por professoras treinadas em ação comunitária e com especialização em educação pré-escolar (p. 13).

Na nova gestão governamental houve uma unificação dos CECOPES e EMEIs passando a se chamar PEMSO – Pré Escolar Sorocaba. Inicialmente o ensino era baseado nas ideias de Maria Montessori, tendo como princípio a autonomia da criança, liberdade e limites de modo a desenvolver naturalmente suas habilidades físicas psicológicas e sociais. Posteriormente, com a unificação, o PEMSO adotava as ideias de Carl Rogers cuja prática era centrada no indivíduo, que tenha liberdade e responsabilidade para escolher qual caminho desejar trilhar. Entende que a criança é um agente do na construção do conhecimento e o professor é percebido como um facilitador. Nessa última perspectiva de ensino, como citado por Nogueira e Martinez (2006) houve a necessidade de contratação de assessoramento "Centro Aperfeiçoamento de Assessoria de Pré-escola" (CATAPE), e junto a isso a necessidade de acompanhamento das atividades a supervisão e reuniões pedagógica, cujo objetivo era a formação e orientação das professoras quanto o trabalho a ser desenvolvido com as crianças por meio da pedagogia adotada, neste caso as ideias de Carl Rogers, e assim, resultava numa proposta única de ensino em toda a rede. Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, as creches passaram a integrar os sistemas de ensino, mais precisamente a secretaria de educação e agora o atendimento a criança com caráter não somente assistencialista, mas educacional. Enfim, uma escola democrática, percebendo a criança como ser atuante e com profissionais preparados para atendê-las.

A unificação das instituições CECOPES e EMEIs aconteceram após a criação da Lei 4.599, de 6 de setembro de 1994 quando foi publicado o Quadro e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Sorocaba, transformando-os em CEI – Centro de Educação Infantil com atendimento para crianças de 0 a 6 anos, atualmente continua com a mesma nomenclatura atendendo a faixa etária de 0 a 5 anos. Atualmente a Educação Infantil em Sorocaba, segundo o documento "Diretrizes para a documentação pedagógica na educação infantil da rede municipal de Sorocaba" publicado em 2016 (Caderno nº 4), compreende esta etapa de ensino como citado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Art.5. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009).

Como disposto nas DCNEIs, e por meio das interações com os pares, o convívio e experiências diárias colaboram para a construção da identidade pessoal e coletiva, entre outras situações brinca, cria, imagina, observa, cria hipóteses, constrói sentidos acerca da natureza, da sociedade e produz cultura. Pensar em ambientes, espaços, currículo, a formação dos profissionais que atuam com as crianças é um fator muito importante, quando se fala em educação infantil. A Educação Infantil deve contemplar todas as esferas de desenvolvimento da criança, deste modo:

As instituições de Educação Infantil são espaços importantes de convivência, de construção de identidades, de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais, as crianças de diferentes classes sociais, dentro do princípio da inclusão, têm acesso a bens culturais e ampliam as possibilidades de vivência da infância. (SOROCABA, 2016. p. 9).

Para que a educação infantil aconteça, faz-se necessário o seu reconhecimento como campo de ensino, de descobertas, de aprendizado e distintas formas de ver e pensar o mundo. Os conceitos de infância, de criança, de educação infantil precisam ser claros para que haja condições efetivas de desenvolvimento de um trabalho significativo com as crianças. Como nas palavras de Angotti (2009, p. 25), olhar a educação infantil em sua complexidade e suas particularidades consiste em compreendê-la como meio de formação de crianças pequenas no momento e que estão se constituindo sujeitos em espaços e tempos, por meio de procedimentos e instrumentos, atividades, jogos, experiências e vivências. Pensar e estratégias em que o cuidar e educar aconteça de forma harmoniosa, de modo a respeitar as peculiaridades próprias da infância.

Neste sentido, o Currículo na Educação Infantil deve ser entendido como um conjunto de saberes que se articulam com as experiências das crianças e com suas vivências culturais. Sobre o currículo, Sacristán (2000), apresenta-o como "um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada" (p.173). Deste modo, entende-se que o currículo sugere uma compilação de conteúdos culturais selecionados para compor projeto pedagógico da escola, no entanto, não se resume apenas a seleção de conteúdos, e sim as condições administrativas e políticas da escola que também são considerados em sua elaboração. Ainda segundo Sacristán (2000, p. 173):

O currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos, etc.

As instituições de Educação Infantil devem pensar num currículo que considere as condições socioeconômicas, culturais da comunidade a qual a escola está inserida. As Diretrizes para a documentação pedagógica na educação infantil da rede municipal de Sorocaba - Caderno nº 4, dispõe que:

O currículo não é um conceito com um caráter preestabelecido, mas uma forma de organizar as práticas educativas baseadas nas construções culturais de uma determinada comunidade. Por não ser estático e conter características tão complexas, é comum encontrarmos diferentes representações acerca do que seja currículo. (SOROCABA, 2016, p. 9).

A organização do currículo na Educação Infantil também está explícita nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), contemplada nos documentos oficiais organizados no âmbito do ensino municipal. Há que se considerar ainda nas propostas pedagógicas os princípios éticos, estéticos e políticos como previsto nas DCNEIs. Enfim, pensar o currículo na Educação Infantil implica entendê-lo como uma construção histórica, que considera a bagagem cultural daqueles que estão diretamente relacionados à proposta educativa da escola. Para a rede de ensino Municipal de Sorocaba essa concretização ocorre:

[...] a partir dos encontros como acontecimentos dialógicos entre culturas, histórias, representações e narrativas, que congregam diversas etnias, gêneros, faixas etárias, gerações, sendo traduzido em ações que envolvem a criança no seu dia a dia nas instituições de Educação Infantil, como algo vivo e dinâmico, não havendo assim, possibilidade de desvinculá-lo da vida. Ele se dá no espaço e tempo vividos, como objeto pedagógico crítico, onde se revelam conflitos, tensões, intenções, valores e contradições éticas e estéticas, que nos permitem (re)planejá-lo e construir novas ações. Assim sendo, está continuamente deixando marcas, aprendizagens e o registro sócio histórico, nas memórias dos seus protagonistas. Enfim, o currículo na Educação Infantil, deve contemplar um caráter integrador e construir-se envolvendo todos os atores do processo educativo, tendo como eixos norteadores a interação e o brincar, rompendo com o caráter prescritivo e homogeneizador. (SOROCABA, 2016, p. 9).

Desta maneira, a Educação Infantil se constitui como uma área a ser pensada em suas especificidades, cujo objetivo é proporcionar as crianças experiências, descobertas acerca das coisas, do mundo em suas múltiplas linguagens. Assim como a participação a criança a participação de todos os atores envolvidos no processo educativo são peças importantes para a concretização do currículo. Nesse processo o papel do professor é de suma importância pois é este quem desempenhará as ideias propostas, e deve este ter consciência deste papel para que haja uma prática eficaz. Pois é este quem transforma e propõe um novo sentido, pensa epistemologicamente o conhecimento historicamente construído, adequando-o de acordo com as necessidades e demandas das turmas a qual se relaciona.

E assim, cabe também ao professor pensar sua prática docente a partir de mudanças no contexto escolar. Deste modo, faz-se necessário que o professor tenha clareza de suas funções e postura profissional e isso ocorre por meio de estudos e reflexões acerca da sua prática diária, bem como suas ações no contexto educativo juntamente com os colegas resultando assim, num olhar consciente e reflexivo acerca de questões próprias de sua prática docente.

Enfim, pensar a Educação Infantil, implica considerar os aspectos próprios da infância, implica pensar também nos profissionais que atuam diretamente com as crianças, que tão pequenas necessitam de um olhar atento e sensível as suas múltiplas linguagens, suas múltiplas maneiras de ver e estar no mundo. Essa é uma etapa de carece de profissionais capacitados que percebam a criança como um ser histórico social, que produz cultura, que têm hipótese sobre a vida, sobre as coisas, sobre o mundo, etc. Nessa perspectiva, apresentaremos no próximo item algumas considerações sobre a formação continuada dos professores de Educação Infantil na rede municipal de ensino de Sorocaba.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SOROCABA

A formação inicial do profissional que atua na educação infantil é requisito básico para o exercício docente, assim como a formação continuada. Faz-se necessário pensar e repensar a sua prática diária com as crianças, buscar novas estratégias, metodologias que possam auxiliar no trabalho com as crianças. Sobre a formação dos profissionais que atuam na Educação Básica, está destacado na legislação nacional, como consta no Título VI "Dos profissionais da Educação" da LDB (Lei 9.394/96):

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos

superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Assim, a LDB, determina que a formação de docentes para atuar na educação básica deverá ser no ensino superior, com licenciatura plena, no caso da educação infantil também no nível médio. Sobre os profissionais da educação na LDB consta as expressões “formação de profissionais da educação” e “formação de docentes”, para Freitas (1992) essas expressões remetem “aquele que foi preparado para desempenhar determinadas relações no interior da escola ou fora dela, onde o trato com o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque, constituindo mesmo o núcleo central de sua formação”. (p.8). Consequentemente, não há reconhecimento do “trabalho pedagógico com docência – esta é apenas uma das formas de se desenvolver o trabalho pedagógico e um dos aspectos da atuação do profissional da educação” (IDEM). Porém, Freitas argumenta que é necessário validar que a formação do profissional da educação adiante de sua formação geral a sua “sua formação como educador, com ênfase na atuação como professor”. (IDEM, p. 9). Outras possíveis funções são complementos a este eixo fundamental. Ainda no Artigo 61 da LDB9394/96:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, grifos nossos).

A efetivação dessas alterações ocorrerá por meio da colaboração entre nos entes federados: a União, Estados e Municípios que como previsto são responsáveis pela promoção e normatização da formação dos profissionais da educação básica. A formação inicial compreende os cursos de licenciatura, de graduação plena, no entanto, o texto ainda contempla a admissão de profissionais em nível médio, na modalidade normal para atuar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Nos últimos anos houve diversos movimentos com questionamentos voltados para a formação de profissionais do magistério educação básica. Essas discussões apontam para a necessidade de rever a formação e valorização dos profissionais da educação básica. Nessa perspectiva, a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica homologada por meio do Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovada em 9 de junho de 2015, apresenta elementos referentes à formação continuada e diferente da anterior, inclui a formação continuada de professores, elemento imprescindível para o desenvolvimento profissional. Há também apontamentos importantes que propõem uma articulação mais efetiva entre o ensino superior e a educação básica.

Para Dourado (2015, p. 304) “a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos” este é um campo com questões latentes, essas discussões vem à tona durante as discussões e elaboração de documentos orientadores e normalizadores das propostas educacionais, movimentos que se

intensificam por meio de entidades, fóruns, sindicatos, associações como a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB) em 2008, e Conferências Nacionais de Educação (CONAE) em 2010 e 2014. Nessa perspectiva, na atualidade, tanto a formação inicial quanto a formação continuada de profissionais da educação básica passam a ser contempladas nos documentos oficiais, especialmente o Plano Nacional de Educação (2014-2024) estabelece metas para a formação em nível superior dos professores da educação básica:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014).

No Brasil, ainda há um número grande profissionais que atuam na educação básica que ainda não possuem curso superior, entretanto, o PNE prevê também a formação continuada, cuja proposta é que os professores façam cursos de pós-graduação:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

As metas que tratam dos níveis da educação no Brasil constam em suas estratégias a formação continuada dos profissionais da educação, e em específico a educação infantil, temática de estudo desse trabalho. A Meta 1 dispõe sobre a universalização da pré-escola de 4 a 5 anos e ampliação do atendimento da creche, sobre a formação continuada a "Estratégia 1.8. Promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior" (BRASIL, 2014). A área da formação continuada de professores constitui-se como um campo de fundamental importância, em destaque para educação infantil, como argumenta Kramer:

Este cenário político apresenta na formação de professores um dos mais importantes desafios para a atuação das políticas educacionais. Formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo menos nobre; ter crianças com menos de 7 anos na escola parece surpreender ou impactar gestores e pesquisadores (KRAMER 2006, p. 804).

Um campo ainda em constituição em que a formação em nível médio ainda é aceita. Observa-se o quanto a educação infantil necessita de um olhar mais atento por meio das políticas públicas, ainda que houvesse avanços, há um longo caminho a percorrer.

Sobre a formação dos professores, o objetivo do Plano Municipal de Educação é que em 2024, 100% dos professores sejam graduados. Como um dos desafios propostos:

[...] aumentar a formação em nível superior de todas as etapas e modalidades da educação, com destaque para a educação infantil e a especial. Deve-se observar ainda que a necessidade de expansão do número de vagas na educação infantil deve estar articulada ao ingresso, por concurso, de profissionais do magistério com formação em nível superior, contribuindo para o alcance das metas relacionadas à esta etapa da educação básica com maior déficit na cidade de Sorocaba. (SOROCABA, 2015, 44).

Atualmente a rede municipal de ensino de Sorocaba quanto a educação infantil atende crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas. Segundo dados do Censo de 2015 na pré-escola há um total de 12.334 crianças matriculadas, e quanto aos professores para essa etapa somam-se 426. Para as turmas de 4 e anos o (PME-2015-2015) prevê gradativamente alcançar o limite máximo de 25 crianças por turma e um estagiário. Mas, na atualidade as turmas contêm em torno de trinta crianças para um

professor. Para atendimento das crianças de 0 a 3 anos, segundo as orientações das diretrizes, mas, as turmas desta faixa etária também excedem a capacidade de crianças por turmas, devido ao alto índice de pedidos judiciais por vagas. Em relatório divulgado pela secretaria de educação até o mês de maio de 2016 já apresentava um quantitativo de 1.378 sendo (306/mês) de pedidos por vaga em creche. Em 2015 esse número era de 1750 (145/mês). Os auxiliares de educação, desenvolvem atividades com as crianças juntamente com o professor e no período posterior assumem a sala, tendo uma jornada de:

I - trinta e duas horas semanais para os Auxiliares de Educação, Regente Maternal e Agente Infantil que estiverem lotados para desempenhar suas funções dentro de sala de aula de qualquer das Unidades Educacionais Infantis do Município, sendo que:

- a) trinta horas semanais deverão ser necessariamente cumpridas em atividades dentro de sala de aula, segundo súmula de atribuições previstas no Anexo I da Lei nº 9.711, de 31 de Agosto de 2011; e
- b) duas horas semanais de formação que serão cumpridas no local de trabalho ou em local a ser determinado pela Secretaria da Educação.

II - quarenta horas semanais para os Auxiliares de Educação, Regente Maternal e Agente Infantil que não exercerem suas funções em sala de aula.

Quanto ao perfil do profissional da educação infantil as Diretrizes para a documentação pedagógica na educação infantil da rede municipal de Sorocaba - Caderno nº 4 apontam que:

Para o educador e educadora da infância, é imprescindível assumir o papel de observador participativo e observadora participativa, que oportuniza os recursos necessários às diferentes situações vividas no dia a dia da criança. Um mediador e uma mediadora que promove interações, desperta curiosidade, garante realizações livres e/ou intencionais, experimentos e tentativas, promove acesso à cultura, dá destaque ao brincar, à ludicidade e às expressões das crianças, organiza o espaço físico e o tempo, estabelece parcerias com as famílias e possibilita assim, que as crianças construam as suas culturas. (SOROCABA, 2016, p. 10).

Esse documento destaca ainda, a participação dos docentes na construção do projeto político pedagógico, clareza acerca das temáticas envolvendo a infância, suas particularidades e necessidades, a relação indissociável quanto ao cuidar e educar. Conceber a educação como uma prática intencional, respeitando o tempo da criança, de modo a não antecipar ações e práticas do ensino fundamental. Além de uma prática docente que considere a criança como protagonista do seu processo educativo. O Plano Municipal de Educação de Sorocaba (2015-2025) Lei nº 11.133, 25/6/2015, as metas 15, 16 e 17 preveem a formação e valorização dos profissionais da educação, a Meta 16 especificamente trata da Formação continuada e Pós-Graduação de professores:

Formar, em nível de pós-graduação, Lato Sensu, 75% (setenta e cinco por cento), até o quinto ano de vigência deste PME, e 20% (vinte por cento), Stricto Sensu, até o último ano de vigência deste PME, os profissionais da educação, conforme, inciso I e II, do artigo 61 da LDBEN, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, a partir da aprovação deste Plano Municipal de Educação.(SOROCABA, PME, 2015).

Essa Meta aponta três estratégias para que essa determinação seja cumprida pelo município:

16.1. Incentivar estudos e pesquisas em pós-graduação, stricto sensu, em educação e áreas correlatas e afins, assegurando no plano de carreira do magistério municipal, meios que favoreçam de forma equitativa a formação dos profissionais da educação, conforme incisos I, II e III do artigo 61 da LDBEN, em cursos de pós-graduação, stricto sensu, inclusive no exterior.

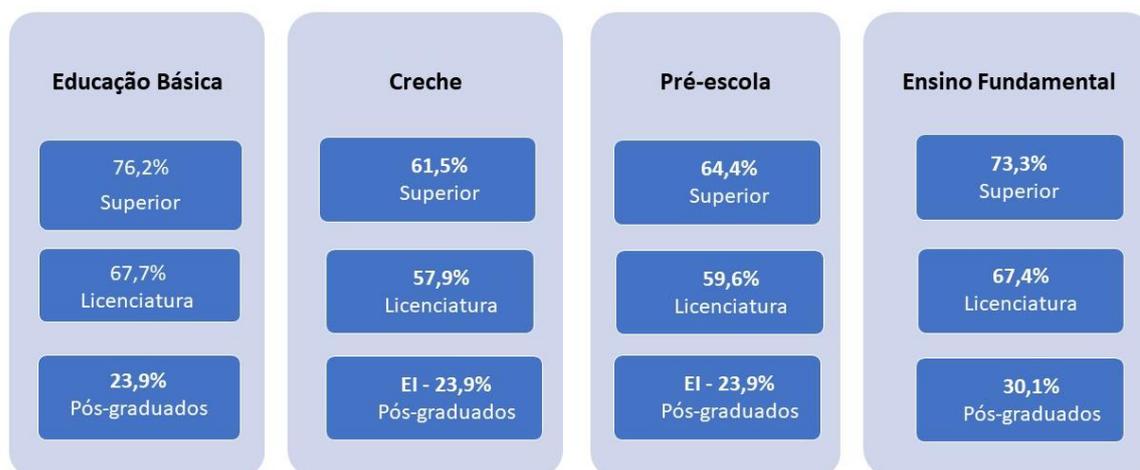
16.2. Estabelecer parceria com as universidades públicas e privadas para oportunizar a formação continuada, em nível de especialização lato sensu, aos profissionais da educação, conforme incisos I e II, do artigo 61 da LDBEN, a partir da vigência deste Plano Municipal de Educação.

16.3. Buscar garantir formação continuada, em serviço, aos profissionais da educação, contemplados no artigo 61 da LDBEN, realizando pesquisas das

demandas e necessidades, por meio de Comissão formada por representantes desses profissionais, no decorrer da vigência do PME. (IDEM).

Nessa perspectiva, desenvolver atividades de formação continuada, consiste em pensar a educação e os processos de ensino como um todo. Como aponta Dourado (2013, p. 372), a formação docente refere-se ao apontamento de definições, fundamentos, princípios e diretrizes e sua conexão com o exercício profissional, a constituição da formação inicial e continuada, características da instituição formadora, a modalidade educativa, a conexão com os processos culturais mais amplo, os processos indeníários, tensão entre unidade e diversidade, e outros. Estes pontos, segundo o autor, são indícios centrais das questões que marcam esses debates na área da educação. O quadro a seguir apresenta um panorama da formação no Brasil.

Quadro 1 – Formação de professores da Educação Básica no Brasil



Fonte: elaboração da autora com base nos dados do Observatório do PNE, 2014.

Como ilustrado, a formação docente em nível nacional ainda é deficiente. Os dados da pré-escola aponta que 64,4% dos professores possuem curso superior, o que denuncia uma porcentagem alta de professores sem formação adequada atuando na primeira infância.

Quadro 2 – Formação dos professores em Sorocaba



Fonte: elaboração da autora com base nos dados do Observatório do PNE, 2014.

Em 2015, prefeitura de Sorocaba apresentava um quantitativo de 2.024 professores na rede atuantes na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A Educação Infantil nas turmas de 4 e 5 anos em 2015 continha 13.057 crianças matriculadas. A formação dos professores, da rede municipal

de Sorocaba como consta nos dados do observatório da educação, quando se referem a pós-graduação, apontam que 49,4% dos professores da rede possuem pós-graduação, e na educação infantil 47,7%. O Plano Municipal de Educação prevê várias medidas para que haja aumento desses números, principalmente quanto a educação infantil onde o déficit é ainda maior quando se refere à formação inicial e continuada. Segundo consta no PME:

Este é o desafio posto à cidade, aumentar a formação em nível superior de todas as etapas e modalidades da educação, com destaque para a educação infantil e a especial. Deve-se observar ainda que a necessidade de expansão do número de vagas na educação infantil deve estar articulada ao ingresso, por concurso, de profissionais do magistério com formação em nível superior, contribuindo para o alcance das metas relacionadas à esta etapa da educação básica com maior déficit na cidade de Sorocaba. (SOROCABA, PME, 2015 p. 44).

Pensar a formação dos professores da educação básica é um grande desafio para os sistemas municipais de ensino. Estabelecer parcerias, criar programas que atendam as demandas destes profissionais são ações que podem contribuir de maneira satisfatória para o desenvolvimento profissional dos docentes. Mas, ressalta-se que essas ações devem atender as demandas dos docentes, pois, quando se pensa em seu professorado, na sua real situação, os resultados tendem a ser satisfatórios. Em Sorocaba, o Decreto nº 17.937 de 19/11/2009 cria Escola de Gestão Pública "Dr. José Caetano Graziosi", com atuação em Administração Pública do Poder Executivo Municipal:

Artigo 2. A Escola de Gestão Pública atuará como um centro de formação e desenvolvimento, visando promover a gestão do conhecimento e das pessoas através do aprimoramento permanente das competências e valorização dos servidores na direção da prestação de serviços com qualidade.

Artigo 3. O objetivo da Escola de Gestão Pública refere-se à promoção de atualização dos servidores municipais, através da proposição e realização de cursos, palestras, seminários, estudos, reuniões técnicas, oficinas de formação, capacitação e desenvolvimento. (SOROCABA, 2009).

Há também o Decreto nº 22.119, de 28/12/2015, dispõe o Sistema de Capacitação Profissional – SICAPRO, este decreto apresenta orientações para organização de cursos de desenvolvimento profissional para servidores municipais, abrangendo a formação, capacitação e treinamento, em âmbito interno ou externo, de qualquer duração e programa. Os decretos citados dispõem sobre a forma de organização e oferta de formação continuada aos servidores municipais. No campo educacional, a formação continuada organizada pela Secretaria de educação quando oferecida ocorre por meio de parcerias com instituições de ensino, no âmbito da própria secretaria. Há o Centro de Referência em Educação (CRE) Centro de Referência Educacional - CRE, denominado "Dom José Lambert", efetivado pela Lei Municipal nº 8.355, criado 18 de fevereiro de 2008, com finalidade de criar e manter um conjunto de recursos e serviços pedagógicos especializados, oferecendo suporte às instituições educacionais o município, voltado para atendimento especializado em educação inclusiva.

Este espaço também é utilizado para realização de cursos com os profissionais da educação, por meio do Programa Escola da Escola – Centro de Formação dos Profissionais da Educação, tendo como objetivo a promoção de formação continua de várias áreas de conhecimentos da gestão pública e pedagógica da rede municipal de ensino. Quando há a oferta de cursos de formação continuada organizados/oferecidos pela secretaria de educação, estes são divulgados pelo Programa Escola da Escola. Organiza-se um Catálogo de Cursos de Livre Escolha, com plano de ensino, os formadores responsáveis, os horários, público-alvo, quantidade de vagas, local, duração, etc. Pensar na formação continuada do professor, implica pensar como nas palavras de Nóvoa (1995), uma vez que a formação:

[...] não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (p, 25).

Tendo em vista que a formação continuada também acontece, ou deveria acontecer no contexto da própria escola, por meios de reuniões, discussões e reflexões acerca da prática e do cotidiano docente.

Nas unidades escolares o Orientador Pedagógico, se encarrega de nortear e acompanhar o trabalho do professor tanto em sala de aula quanto nas reuniões de trabalho individual quanto coletivo. Este espaço se apresenta como meio potencial um novo sentido à docência, pois, como destacado por Oliveira (2002):

[...] ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que as informam, pesquisar a prática e reproduzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetuarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. (p.13).

Nessa perspectiva, formar os professores significa incentivá-los a se conhecerem, refletirem e pensar sistematicamente sobre seu processo de desenvolvimento profissional, a construção de saberes e prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos profissionais quando envolvidos no processo educativo não percebem a importância de suas ações como educador. Este envolvimento dos profissionais da educação é fundamental na elaboração de políticas públicas de formação de professores, uma vez que para que haja melhoria na qualidade da educação oferecida, pois esta, automaticamente incide na mudança da sociedade, transformando-a numa sociedade mais justa e igualitária para todos, formando pessoas mais conscientes de seus direitos e deveres acerca da educação brasileira.

A partir dos documentos apresentados, percebe-se que em nível de legislação houve uma regulamentação acerca do oferecimento de formação continuada do professor, porém, considerando o quantitativo de docentes, as condições de acesso e oferta, estes programas abrangem toda a rede de ensino? Quais as condições que facilitam ou promovem participação dos professores de educação infantil? Quais cursos/formações oferecidas aos docentes da pré-escola? Quais as percepções dos docentes acerca destes cursos?

Enfim, é necessário pensar numa formação que ofereça aos professores possibilidades de aprender, pensar e repensar sua prática, criando possibilidades de pensar uma prática que contemple a melhoria profissional.

REFERÊNCIAS

- ALVES, B. M. F. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. 2011. Disponível em: <http://www.uff.br/revistaleph/pdf/art8.pdf>. Acesso em 23/12/2016.
- ANGOTTI, M. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: CORSINO, Patrícia. (org.). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 15-32.
- AQUINO, L. M. L. de; VASCONCELLOS, V. M. R. de. Orientação curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In *Educação da Infância: História e política*. Rio de Janeiro, DB&A, 2005.
- BERTINI, L, F; CARAM, A; CERMINARO, R, H; REAL, A, M, M, R; TANCREDI, R, M, S, P. Ampliação do ensino fundamental para nove anos: entre a teoria incompleta e a prática intempestiva. *Educação em Revista*, Marília, v.9, n.2, p.65-78, jul.-dez. 2008.
- BRASIL. *Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em 20/01/2017.
- BRASIL. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. *Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015*. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. *Decreto Lei nº 5452, de 1º de maio de 1943*. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/decreto-lei/Del5452.htm>. Acesso em: 05/02/2017.

BRASIL. *Educação Pré-escolar: programa nacional*. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, 1982.

BRASIL. *Estatuto da criança e do Adolescente*. Brasília. Lei 8069, 13 de julho 1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo. Cortez.

BRASIL. *IBGE – Censo demográfico*. Brasília/DF. 2000.

BRASIL. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. São Paulo: Fundação Orsa; Undime; Unicef; Ação Educativa; Coedi/MEC, 2009. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília, 2006.

BRASIL. *Lei n. 11.114 de 16 de maio de 2005*. Altera os arts. 60, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 17 Julho de 2013.

BRASIL. *Lei Nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006*. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos. Ministério da educação. Brasília, DF. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/L11274.htm acesso em 17/01/2017.

BRASIL. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 20/06/2017.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 17 julho de 2013.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. *Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996a*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm. Acesso em: 20/06/2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº 5.692*. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto *Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998, 3vol.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 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. *Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015*. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 20/01/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. CNE. Resolução CEB 1/99. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999.

BRASIL. Ministério da educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização B, J; P, S, D; N. A, R do.* –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília. 1996a.

BRASIL. Ministério da educação. *Parecer nº 06 de 08 de junho de 2005 - Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos de duração*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf. Acesso em: 05/02/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de ações Articuladas (PAR): instrumento de campo*. Brasília, MEC, Secretaria Executiva, 2007.

BRASIL. Ministério Da Educação. *Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024*. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. *Relatório Nacional Saeb 2003*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2006.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Imprensa Oficial, Brasília: 1988.

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cad. e pesq.* n. 101 p. 113 – 127. Jul/1997.

CAMPOS, M. M. ROSEMBERG, F. FERREIRA, I. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. Revista da FAEEBA – *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em http://www.uneb.br/revista_da_Faeeba Acesso em 23/11/2016.

DOURADO, L. F. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. *RBPAAE*, v. 29, nº 2, págs. 367-388, maio/ago, 2013.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 05/02/2017.

- FERNANDES, P. D.; OLIVEIRA, K. K. S. D. Movimento higienista e o atendimento à criança. In: *Simpósio Regional Vozes Alternativas*, 2014. Disponível em: <https://simposioregionalvozesalternativas.files.wordpress.com/2012/11/priscila-movimento-higienista-e-o-atendimento-c3a0-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.
- FREITAS, L. C. Em direção a uma política para a formação de professores. In: *Em Aberto*, Brasília, 1992, 54, pp. 3- 22.
- GATTI, B; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- HADDAD, L. Políticas Integradas de Cuidado e Educação Infantil: o Exemplo da Escandinávia. *Pro-posições*. Campinas: UNICAMP, nov. 1996, p.36-50.
- KISHIMOTO, T. M. A pré-escola na república. *Pro-Posições*. Campinas: UNICAMP, dez. 1990, p. 55-65.
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KUHLMANN JR, M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-501.
- KUHLMANN JR, M. Educação Infantil e Currículo. In FARIA. A.L.G, PALHARES. M. S. *Educação infantil pós LDB: rumos e desafios*. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- KUHLMANN JR, M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A.L.G de; PALHARES, M.S. (Orgs.). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.
- KUHLMANN JR, M. Ideias sobre a educação da infância no 1º congresso brasileiro de proteção à infância. Rio de Janeiro, 2002. *II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema 7/0749.pdf>. Acesso em 30/11/2016
- KUHLMANN JR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KUHLMANN JR, M. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX início do século XX. In MONARCHA. C. *Educação da infância brasileira 1875 – 1983*. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- LIMA, C. L. S; NASCIMENTO, R. A. C. As políticas para a educação infantil na concepção dos profissionais que atuam na educação pública no município de Floriano-PI: um olhar sobre os referenciais curriculares nacionais para a educação infantil. *Anais da 33ª Reunião da ANPED*, 2010.
- LOBO, A. P. Políticas públicas para educação infantil: uma releitura na legislação brasileira. In: VASCONCELLOS, Vera. (org.) *Educação da infância: história e política*. 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011, pp. 133-163.
- MACHADO, L. M. C. P. Paisagem valorizada – A Serra do Mar como Espaço e como Lugar. In: DEL RIO, V; OLIVEIRA, L. de (Org.). *Percepção ambiental: a experiência brasileira*. São Paulo: Studio Nobel; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, p. 97-119. 1996.
- MENDES, R. P. *A Formação Continuada na Educação Infantil e sua repercussão na prática docente*. Dissertação (Mestrado em educação). Cáceres/MT: UNEMAT, 2013. http://www.unemat.br/prppg/educacao/docs/dissertacao/2013/rosae_penha_mendes.pdf. Acesso em 26/12/2016.
- MERISSE. A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In MERISSE. A et al. *Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo. Arte e Ciência, 1997.

MILITÃO, S. C. N. Do FUNDEF ao FUNDEB: o que muda para o financiamento da educação municipal? *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 7, n. 2, p. 61-67, jul/dez 2010.

NOGUEIRA, E. J; MARTINEZ, S. L. F. A Educação Infantil na Cidade de Sorocaba: Um Resgate da História no Período de 1950 a 1990. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas - História, Sociedade e Educação no Brasil, 2006, Campinas. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR - *Cadernos de Resumos do VII Seminário Nacional do HISTEDBR*. Campinas: Graf. Fe - Unicamp, 2006.

OLIVEIRA, S. A. *O primeiro parque infantil de Sorocaba: o contexto histórico e as circunstâncias específicas de sua criação e instalação*. Dissertação (Mestrado em Educação). Uniso. Sorocaba. 2010. Disponível em: http://educacao.uniso.br/prod_cientifica/alunos/2010/Suad_Oliveira.pdf. Acesso em 20/01/2017.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.) *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo, Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Z. M. R. Z; FERREIRA, M. C. R. Contribuições para o esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche em nível de 2ª Grau. In: ROSEMBERG, F. CAMPOS, M. M. M, VIANA, C.P. *A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares*. São Paulo: FCC/DPE, 1992.

PEREIRA, M. C. *Manifestações e produções de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental*. Pará de Minas - MG: VIRTUAL BOOKS, 2012, v.1. p.70.

PEREIRA, M. C. O ensino fundamental de nove anos e a organização curricular para os anos iniciais no Mato Grosso do Sul In: *VII Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente*, 2013, Uberlândia - MG. O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Uberlândia: UFU/FAPEMIG, 2013. v.1. p.1 – 12.

PEREIRA, M. C. O pensamento pedagógico de Friedrich Froebel In: LIMA, P. G. *Fundamentos da Educação: recortes e discussões*. 1 ed. Jundiaí/SP : Paco Editorial, 2015, v.4, p. 157-299.

REAL, G. C. M. *Educação Infantil: políticas públicas e ação institucional*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMS. Campo Grande. 2000.

ROSEMBERG, F. A LBA, o projeto casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 141-161.

ROSEMBERG, F. Formação do profissional de educação infantil, através de cursos supletivos. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

ROSEMBERG, F. Políticas de educação infantil e avaliação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v.43, n.148, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sciarttext&pid=S010015742013000100004&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em 02/08/ 2013.

ROSEMBERG, F. Políticas de educação infantil e avaliação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v.43, n.148, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sciarttext&pid=S0100-15742013000100004&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em 02/08/ 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar obrigatória: versão preliminar. In: *Reunião Anual da ANPED*, 32, 2009, Caxambu/MG. Trabalhos... Caxambu: ANPED, 2009. mimeo.

SACRISTAN, J. G. *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SILVA, C. V. M.S da & FRANCISCHINI, R. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista v. 8, n. 12 p. 257-276

jan/jun. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/746/718>. Acesso em 20/10/2016.

SOROCABA. *Lei Municipal n° 4599, de 06/09/94, com alterações pela Lei Municipal n.° 8119, de 29/03/07* - Estabelece o quadro e o plano de carreira do quadro do magistério público municipal de Sorocaba.

SOROCABA. Prefeitura Municipal. *Decreto N° 17.937*, de 19 de novembro de 2009. Dispõe sobre a criação da Escola de Gestão Pública "Dr. José Caetano Graziosi" e dá outras providências.

SOROCABA. Prefeitura Municipal. *Decreto n° 22.119, de 28 de dezembro de 2015*. Dispõe sobre a regulamentação do Sistema de Capacitação Profissional. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sp/s/sorocaba/decreto/2015/2212/22119/decreto-n-22119-2015-dispoe-sobre-a-regulamentacao-do-sistema-de-capacitacao-profis-sional?q=Decreto%20n%BA%2022.119>. Acesso em 30/01/2017.

SOROCABA. Prefeitura Municipal. *Diretrizes para a documentação pedagógica na educação infantil da rede municipal de ensino de Sorocaba*. Caderno n° 4. 2016.

SOROCABA. Prefeitura Municipal. *Indicadores para o planejamento do atendimento à demanda educacional na primeiríssima infância em Sorocaba/SP*. Secretaria Municipal de educação. 2016. Disponível em: <http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/FUA-Creches.pdf>. Acesso em 15/01/2017.

SOROCABA. Prefeitura Municipal. *Lei Municipal n° 11.133, de 25 de junho de 2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Sorocaba (2015- 2025). Disponível em: <http://www.sorocaba.sp.gov.br/pme/>. Acesso em: 28/01/2017.

SOROCABA. Prefeitura Municipal. *Lei Municipal n° 11.252*, de 29 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2015/1125/11252/lei-ordinaria-n-11252-2015-dispoe-sobre-a-criacao-da-atividade-autonoma-de-professor-eventual-i-e-ii-para-atuar-na-rede-municipal-de-ensino-e-da-outrasprovidencias>. Acesso em: 02/02/2017.

SOROCABA. Prefeitura Municipal. *Lei Municipal n° 8.355*, de 18 de fevereiro de 2008. Dispõe sobre a denominação de "Dom JOSÉ LAMBERT" ao Centro de Referência Educacional, revoga a Lei n° 8.238, de 3 de setembro de 2007 e dá outras providências. Disponível em: <https://camara-municipal-da-sorocaba.jusbrasil.com.br/legislacao/524322/lei-8355-08>. Acesso em 30/01/2017.

SOROCABA. Prefeitura Municipal. *Lei n° 4.599, de 6 de setembro de 1994*. Estabelece o Quadro e o Plano de Carreira do Quadro do Magistério Público Municipal de Sorocaba e dá outras providências. Disponível em: http://www.camarasorocaba.sp.gov.br/sitecamara/proposituras/verpropositura?numero_propositura=4599&tipo_propositura=1. Acesso em: 05/02/2017.

SOUSA. A. M. C. *Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal*. Campinas: Papyrus, 2000.

Recebido em: 10.07.2022

Aprovado em 10.09.2022