



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

JOELMA MARIA DIÓGENES SALDANHA

**AS ATIVIDADES EXTRACLASSE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO
CONTINUADA DOCENTE: IMPLICAÇÕES DA LEI 11.738/2008 EM FORTALEZA
(CE)**

FORTALEZA

2025

JOELMA MARIA DIÓGENES SALDANHA

AS ATIVIDADES EXTRACLASSE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO
CONTINUADA DOCENTE: IMPLICAÇÕES DA LEI 11.738/2008 EM FORTALEZA (CE)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kelly Maria Gomes Menezes.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S154a Saldanha, Joelma Maria Diógenes.

As atividades extraclasse na educação infantil e a formação continuada docente : implicações da lei 11.738/2008 em Fortaleza (CE) / Joelma Maria Diógenes Saldanha. – 2025.
142 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Kelly Maria Gomes Menezes.

1. Políticas públicas. 2. Atividades extraclasse. 3. Formação continuada. 4. Docência na educação infantil.
I. Título.

CDD 320.6

JOELMA MARIA DIÓGENES SALDANHA

AS ATIVIDADES EXTRACLASSE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO
CONTINUADA DOCENTE: IMPLICAÇÕES DA LEI 11.738/2008 EM FORTALEZA (CE)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Aprovada em: 24/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Kelly Maria Gomes Menezes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a. Dr.^a. Adriana de Oliveira Alcântara
MAPP/Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a. Dr.^a. Estefanni Mairla Alves
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus por ter me dado saúde para chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Kelly Maria Gomes Menezes, pela excelente orientação.

Às professoras participantes da banca examinadora Profª Drª Adriana Alcântara Lima e Profª Drª Estefanni Mairla Alves pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos professores entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

À Deus, o qual sempre cuidou de mim, por ter me iluminado e me dado forças para a conclusão deste trabalho.

À minha família: meu marido Vando Sousa, minha filha Júlia Maria, que me deram suporte emocional e afetivo os quais foram decisivos para a concretização desse estudo; aos meus pais e irmãos, que sempre me acompanharam e acreditaram em mim.

À Professora Drª Rosalina Moraes, pelo acolhimento nos momentos difíceis e pela contribuição, sempre indicando novos caminhos para a realização desta pesquisa.

À Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza- SME, pelas informações disponibilizadas para a presente pesquisa.

Às colegas do Mestrado, Alcileide de Oliveira, Raquel Gomes, Kesia Angela e Karla Bianca, pela torcida e encorajamento, pois juntas, trilhamos uma etapa importante de nossas vidas.

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”

Paulo Freire.

RESUMO

Esta pesquisa abordou a relação entre a política de atividades extraclasse e a formação continuada docente. Nesta perspectiva, o estudo objetivou avaliar as implicações da política de atividades extraclasse, instituída pela Lei nº 11.738/2008, para a formação continuada de professoras (es) da educação infantil em uma instituição educacional de Fortaleza, Ceará. A investigação fundamentou-se em referenciais teóricos sobre políticas públicas, formação continuada e educação infantil. Compreende-se que a referida lei, ao assegurar a destinação de um terço da jornada de trabalho docente para atividades extraclasse, contribui para o estabelecimento de um espaço-tempo de fortalecimento, valorização e desenvolvimento profissional, sobretudo em relação à formação continuada. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, configurada como um estudo de caso, cujo campo empírico foi um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede municipal de ensino de Fortaleza. Como procedimentos metodológicos, empregou-se a análise documental de legislações e normativas federais e municipais, bem como a aplicação de um questionário misto a 11 docentes do CEI investigado. Adotou-se a abordagem da Avaliação em Profundidade e a interpretação dos dados ancorou-se na técnica de Análise de Conteúdo Temática, a qual possibilitou a construção de três categorias de análise. A investigação constatou que as atividades extraclasse têm se configurado como um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional docente, ao favorecer a reflexão sobre a prática pedagógica, o planejamento coletivo e a construção de saberes. Contudo, as docentes apontam desafios referentes às condições materiais e organizacionais para a efetivação plena dessa política. Conclui-se, portanto, que, embora a implementação da Lei nº 11.738/2008 represente um avanço significativo na valorização da carreira docente, ainda são necessárias ações estruturais e formativas que assegurem a efetividade das atividades extraclasse como política pública de formação continuada na primeira etapa da educação básica e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação infantil.

Palavras-chave: políticas públicas; atividades extraclasse; políticas de formação continuada; docência na educação infantil.

ABSTRACT

This research addressed the relationship between extracurricular activity policies and continuing teacher education. From this perspective, the study aimed to evaluate the implications of the extracurricular activity policy, established by Law No. 11,738/2008, for the continuing education of early childhood education teachers in an educational institution in Fortaleza, Ceará. The investigation was grounded in theoretical frameworks on public policies, continuing education, and early childhood education. It is understood that the aforementioned law, by ensuring the allocation of one-third of teachers' working hours to extracurricular activities, contributes to the establishment of a space-time for strengthening, valuing, and professional development, particularly in relation to continuing education. This is a qualitative study, configured as a case study, with the empirical field being a Municipal Early Childhood Education Center (CEI) in Fortaleza. Methodological procedures included documentary analysis of federal and municipal legislation and regulations, as well as the application of a mixed questionnaire to 11 CEI teachers. The study adopted the In-Depth Evaluation approach, and data interpretation was anchored in the Thematic Content Analysis technique, which enabled the construction of three categories of analysis. The investigation found that extracurricular activities have been configured as a privileged space for professional development, fostering reflection on pedagogical practice, collective planning, and knowledge construction. However, teachers pointed out challenges related to material and organizational conditions for the full implementation of this policy. It is concluded, therefore, that although the implementation of Law No. 11,738/2008 represents a significant advance in valuing the teaching profession, structural and formative actions are still necessary to ensure the effectiveness of extracurricular activities as a public policy for continuing education in the first stage of basic education and, consequently, the improvement of the quality of early childhood education.

Keywords: public policies; extraclass activities; continuing education policies; early childhood teaching.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Formação profissional das professoras do CEI Girassol.....	87
Gráfico 2	– Tempo de trabalho das professoras do CEI Girassol na educação.....	89
Gráfico 3	– Tempo de trabalho das professoras do CEI Girassol na educação infantil....	90
Gráfico 4	– Tipo de agrupamento em que as professoras do CEI Girassol trabalham atualmente.....	90
Gráfico 5	– Quantidade de turmas nas quais as professoras do CEI Girassol trabalham...	91
Gráfico 6	– Exerce outra atividade profissional além do magistério.....	92
Gráfico 7	– Conhecimento sobre a lei que destina 1/3 da carga horária docente para as atividades extraclasse.....	94
Gráfico 8	– Ações desenvolvidas no tempo/espaço das atividades extraclasse.....	95
Gráfico 9	– Suficiência do tempo das atividades extraclasse na jornada de trabalho das professoras.....	98
Gráfico 10	– Tempo das atividades extraclasse usado efetivamente para planejamento, elaboração de relatórios e de materiais pedagógicos.....	99
Gráfico 11	– Limitações na utilização do terço destinado às atividades extraclasse.....	100
Gráfico 12	– Recursos disponibilizados às professoras durante o tempo das atividades extraclasse.....	102
Gráfico 13	– Percepção das professoras sobre as atividades extraclasse como política de valorização do magistério.....	103
Gráfico 14	– Melhorias no trabalho docente promovidas pela política de atividades extraclasse.....	107
Gráfico 15	– Incidência de colaboração entre as professoras durante o tempo destinado às atividades extraclasse.....	111
Gráfico 16	– Autoavaliação das professoras sobre sua participação no tempo das atividades extraclasse.....	112
Gráfico 17	– Fatores impactados de forma positiva pelas ações pedagógicas no tempo-espaço das atividades extraclasse.....	113

Gráfico 18	– Fatores que impactam de forma negativa para o cumprimento das ações pedagógicas no tempo-espaço das atividades extraclasse.....	114
Gráfico 19	– Adequação de espaço no CEI Girassol para o desenvolvimento das atividades extraclasse.....	115
Gráfico 20	– Avaliação do apoio da gestão escolar ao cumprimento do terço da carga horária docente.....	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Avaliação das contribuições das atividades extraclasse para a formação continuada das docentes da educação infantil.....	26
Quadro 2	– Exemplos de Políticas Públicas de Educação que existem no país.....	42
Quadro 3	– Categorias de análise.....	82
Quadro 4	– Equipe apoio do CEI.....	85
Quadro 5	– Equipe docente do CEI Girassol	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADIn	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Ceará
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFP	Célula de Formação de Professores
CHS	Ciências Humanas e Sociais
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DNCr	Departamento Nacional da Criança
DCNEI	Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação para Jovens e Adultos
FPEB	Formação de Professores da Educação Básica
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HTP	Hora de Trabalho Pedagógico
IPAIB	Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil
IPAIRJ	Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NS	Nível Superior
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Política Nacional de Formação de Professores em Serviço
PCCS	Plano de Cargos, Carreiras e Salário
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROLIND	Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSPN	Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério Público da Educação Básica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEDUC	Secretaria de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SME	Secretaria Municipal da Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	20
2.1	Aspectos éticos da pesquisa.....	20
2.2	Sobre o campo e os sujeitos participantes da pesquisa.....	21
2.3	Caracterização da tipologia de pesquisa.....	22
2.4	Processo de análise de dados.....	31
3	A RELAÇÃO ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO.....	34
3.1	Conceituando políticas públicas.....	34
3.2	Políticas educacionais no Brasil.....	37
3.3	Itinerário das políticas de formação de professoras(es) no Brasil.....	44
4	REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	51
4.1	Educação Infantil no Brasil: aspectos sociais e históricos.....	51
4.2	Educação Infantil no Brasil: aspectos legais.....	55
5	AS ATIVIDADES EXTRACLASSE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES): CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	64
5.1	Formação continuada de professoras(es).....	64
5.2	As atividades extraclasse: uma política de formação continuada de professoras(es).....	68
5.3	Políticas de formação de professoras(es) no Ceará: breve retrospecto histórico.....	74
5.4	Políticas de formação de professoras(es) na rede municipal de ensino de Fortaleza.....	76
6	A POLÍTICA DAS ATIVIDADES EXTRACLASSE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA SOB O OLHAR DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	81
6.1	Considerações sobre o lócus e as participantes da pesquisa.....	83

6.1.1	<i>Do contexto macro ao contexto micro: o campo.....</i>	83
6.1.2	<i>Participantes da pesquisa.....</i>	87
6.2	Entre a lei e a prática: desafios na implementação de 1/3 da jornada docente.....	93
6.2.1	<i>Conhecimento da Lei 11.738/2008 pelas professoras e aspectos da sua implementação na carga horária dos docentes.....</i>	94
6.2.2	<i>Condições materiais e organizacionais da instituição de educação infantil para a promoção das atividades extraclasse das docentes.....</i>	96
6.3	Impactos da política das atividades extraclasse na formação continuada das docentes da educação infantil.....	102
7	CONCLUSÃO.....	118
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICE A: CARTA DE APRESENTAÇÃO E DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA.....	133
	APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO	134
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO-TCLE	140
	ANEXO I - CONSOLIDADO DO PARQUE ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA	142

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a formação continuada das(os) professoras(es) no Brasil exige a contextualização de sua relevância histórica. É preciso destacar os marcos que impulsionaram o desenvolvimento de uma educação crítica e transformadora.

Nesse sentido, a **Lei 11.738/2008** representa uma conquista fundamental e um ponto de referência na política de valorização do magistério público da educação básica. Esta legislação estabelece e regulamenta o Piso Salarial Profissional Nacional, além de definir as condições de trabalho e a remuneração das(os) educadoras(es) do magistério público da educação básica (Brasil, 2008).

Conhecida como Lei do Piso, esta legislação determina a reserva de um terço da carga horária da(o) professora(r) em regência de classe para as atividades extraclasse. Este período abrange momentos de estudo, planejamento e avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, além de reuniões pedagógicas e demais demandas do trabalho docente. Em contrapartida, a lei estabelece que os dois terços restantes da jornada se destinem à interação direta com os estudantes.

A garantia de espaços escolares para a formação docente, que permitam estudo, a preparação e a organização de materiais, constitui um desafio histórico. Tais ambientes favorecem a reflexão sobre sua prática pedagógica e a qualidade do ensino, mas sua consolidação não foi uma conquista simples. Esta vitória exigiu esforço e mobilização constante das (os) educadoras (es), desde a concepção da proposta até a sua efetivação como Política Pública. Ainda hoje, o tema permanece na pauta de reivindicação por melhores condições de trabalho e remuneração para a categoria.

A aprovação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9394/96), foi decisiva para a democratização da educação e o reconhecimento da importância das(os) profissionais da área. A mobilização das(os) docentes, em conjunto com a atuação dos sindicatos da categoria na busca por condições dignas de trabalho e valorização profissional, resultou na implantação da Lei 11.738/08 em âmbito federal.

Para que estados e municípios assegurem o direito das(os) professoras(es) às atividades extraclasse, tornou-se imprescindível a contratação de pessoal e a alocação de recursos financeiros compatíveis com as exigências da Lei do Piso. Esta legislação consolida uma política pública de valorização profissional, com impacto significativo na ascensão da carreira e na remuneração do magistério público da educação básica.

A opção pelo termo “atividades extraclasse” fundamenta-se em sua adoção pelas Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação (SME), bem como nos Pareceres nº09/2009 e nº18/2012 do CNE/CEB. Além disso, a expressão consta no estudo sobre a Lei Federal nº 11.738/08, que estabelece o piso salarial para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Durante a realização do levantamento do referencial teórico, a pesquisa identificou expressões alternativas, como: “hora-atividade”, “hora-permanência”, “hora de trabalho pedagógico (HTP)”, “horário de planejamento” e “atividades extraclasse”. Contudo, optamos pelo termo que mais apresenta alinhamento ao contexto de Fortaleza/CE.

A respeito da carga horária das(os) professoras(es), a legislação estabelece que a jornada de trabalho, que não deve ultrapassar 40 horas semanais, deve seguir o que é disposto no artigo 2º, §4º. Nesse contexto, é necessário que, ao organizar essa carga horária, se limite a até 2/3 para atividades de interação com os estudantes. Assim, pelo menos 1/3 do tempo de trabalho deve ser dedicado a atividades extraclasse, como estudo, planejamento e participação em cursos de formação continuada, que podem ocorrer tanto em ambientes escolares quanto em outros locais. Para as(os) professoras(es) da rede municipal, a formação é oferecida nos polos de formação designados pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME).

A opção por este tema é fundamentada na sua capacidade de proporcionar reflexões acerca da formação docente, assim como na reconhecida importância desse espaço/tempo para estudos, planejamento e avaliação das práticas pedagógicas se constituir em uma oportunidade válida para a capacitação e desenvolvimento das(os) professoras(es), favorecendo a estruturação e melhoria da qualidade do trabalho pedagógico.

As lutas das(os) professoras(es) pela obtenção e manutenção do direito às atividades extraclasse demonstram o valor dessa política pública e seu papel na valorização da profissão da(o) professora(r), além de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

Desde que ingressei na área da Educação, iniciando minha carreira em uma instituição privada, onde exerci a função de professora na educação infantil, ensino fundamental e posteriormente no ensino superior, a questão da formação de professores tem sido um aspecto constante em minhas reflexões e em meu percurso profissional na educação.

Com mais de duas décadas de experiência na área educacional, atuando como docente em níveis estadual e municipal, além de exercer funções técnicas na Secretaria Municipal da Educação, onde realizava visitas a escolas para supervisão pedagógica, senti a necessidade de compreender como são estruturados os períodos dedicados às atividades extraclasse das(os) professoras(es) da educação infantil na rede municipal de ensino de Fortaleza/CE. É durante

esses momentos que as(os) professoras(es) se encontram com colegas para trocar experiências, discutir e refletir sobre suas realidades e os desafios enfrentados em sala de aula, compartilhando tanto suas alegrias quanto as dificuldades enfrentadas na profissão docente.

A motivação para conduzir esta investigação na cidade de Fortaleza/CE surgiu principalmente do meu envolvimento com a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, onde, atualmente exerço o cargo de coordenadora pedagógica de um Centro de Educação Infantil-CEI. Nessa função tenho como uma das atribuições, realizar o acompanhamento das práticas pedagógicas das(os) professoras e promover encontros de formação no contexto da unidade escolar.

Além disso, participo das formações para coordenadoras(es) pedagógicas(os) que acontecem nos locais de formação designados pela SME de Fortaleza/CE. Essa vivência tem mostrado que o período reservado para as atividades extraclasse tem repercutido na prática pedagógica das(os) professoras(es).

Durante os acompanhamentos pedagógicos realizados às instituições de ensino e nas capacitações destinadas aos educadores, percebo que há oportunidades para uma discussão e reflexão fundamentadas nos desafios que os professores enfrentam, além de uma análise crítica da realidade, o que pode tornar esse espaço/tempo uma experiência valiosa para os professores. Assim, despertou-me o interesse por esse assunto, gerando diversas perguntas: quais as implicações da política de atividades extraclasse, instituída pela Lei nº 11.738/2008, na formação continuada das(os) professoras(es) de Educação Infantil em Fortaleza? O que as(os) professoras(es) conhecem sobre a política de atividades extraclasse? Como as (os) docentes da educação infantil percebem e avaliam a implementação dessa política?

Com base na experiência adquirida como formadora de professoras(es) e como Coordenadora Pedagógica em diferentes períodos na rede municipal de ensino de Fortaleza/CE, suponho que a escola não deve ser considerada apenas como um ambiente de trabalho, mas também como um lugar de formação. Essa visão da escola como um espaço de reflexão crítica e colaborativa, que deve constantemente avaliar as práticas em sala de aula e a dinâmica institucional, além de suas interações, inspirou a escolha do tema desta pesquisa.

Assim, destaco que a pesquisa tem como objeto de estudo as atividades extraclasse e seu papel na formação continuada dos(as) professores(as) da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza - CE, considerando a implementação da Lei do Piso Salarial do Magistério e o impacto dessa legislação na melhoria da qualidade do ensino.

A opção por investigar as atividades extraclasse surgiu da percepção da importância tanto em nível nacional quanto local, além de seu caráter atual e diversificado. Nesse contexto, o

objetivo geral deste estudo é avaliar as implicações da política de atividades extraclasse, instituída pela Lei nº 11.738/2008, para a formação continuada das(os) professoras(es) da educação infantil em uma instituição educacional de Fortaleza, Ceará. Com o intuito de alcançar esse objetivo abrangente elenco como objetivos específicos: 1) investigar o nível de conhecimento das(os) professoras(es) acerca da política de atividades extraclasse e de sua implementação no cotidiano institucional da educação infantil; 2) discutir as percepções das(os) docentes sobre os impactos das atividades extraclasse na sua formação continuada e, 3) desenvolvimento profissional.

Foram considerados os antecedentes históricos no âmbito nacional, que influenciaram a implantação da Lei 11.738/2008, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). No contexto local, foram examinadas normas como a Lei nº 9.249/2007, que estabelece o Plano de Cargos, Carreiras e Salário do Magistério do Município de Fortaleza (PCCS/Educação), assim como a Portaria nº204/2014, que estabelece as Diretrizes para a formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza/CE.

A Lei Federal nº 11.738/2008, conhecida como Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério da Educação Básica, foi instaurada em julho de 2008. Por meio desta legislação, foram implantadas as atividades extraclasse na composição da jornada de trabalho dos professores. Até o presente momento, não houve qualquer avaliação em nível municipal, acerca do impacto dessa lei na qualificação dos professores da rede municipal.

A partir de 2013, com a implantação do piso salarial do magistério, os professores da rede municipal passaram a ter direito as atividades extraclasse em sua carga horária semanal. Esse marco temporal é relevante para fornecer dados que possibilitem a avaliação dos impactos dessa política pública na formação continuada das(os) professoras(es) e suas contribuições na melhoria das práticas pedagógicas da educação infantil.

Para concluir essa introdução apresento os aspectos organizacionais do texto. A dissertação está organizada em sete seções, incluindo esta introdução, como **primeira seção**. A **segunda seção** aborda os aspectos metodológicos da investigação, apresenta a opção pelo estudo de caso de caráter qualitativo e justifica o uso da pesquisa documental e do questionário como estratégias metodológicas e da análise de conteúdo como método interpretativo. **A terceira seção** destina-se à discussão teórico-conceitual acerca de políticas públicas, políticas educacionais e políticas de formação de professores. Na **quarta seção** faço uma incursão no universo da educação infantil, apresentando aspectos legais e sócio-históricos. **A quinta seção** apresenta a discussão sobre a política das atividades extraclasse e a formação continuada das(s)

professoras(es) ao trazer os elementos teóricos e analíticos por meio da pesquisa documental com base em fontes legais e oficiais. Na **sexta seção** debruço-me sobre a apreciação dos dados da pesquisa de campo e analiso as percepções das professoras colaboradoras sobre a política de atividades extraclasse e seus impactos na formação continuada. Na **sétima seção**, estão as considerações finais uma síntese reflexiva do trabalho desenvolvido.

2 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Nesta seção, serão abordados os aspectos éticos da pesquisa científica, o campo investigado e os sujeitos participantes, bem como a descrição da trajetória metodológica adotada para sua realização. O objeto de estudo consiste nas atividades extraclasse desenvolvidas por docentes da educação infantil, realizadas no tempo-espaço correspondente a um terço da jornada de trabalho, com o propósito de compreender seu papel na formação continuada dos profissionais da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE.

2.1 Aspectos éticos da pesquisa

O propósito da ética na pesquisa é abordar problemas específicos relacionados a estudos com seres humanos que podem emergir em diferentes etapas do procedimento investigativo. Essas questões englobam o contexto, as implicações éticas das escolhas feitas, além dos pesquisadores, das instituições e dos participantes que estão envolvidos (Hermann, 2019). Reconhecendo a relevância de considerar os princípios éticos nas investigações educacionais exploramos, na literatura, as diretrizes que nos ajudarão a preservar a ética em todas as fases da realização deste estudo.

Mainardes (2017, p.167) ressalta que os obstáculos relacionados à ética nas investigações educacionais são comuns a outras disciplinas das Ciências Humanas e Sociais (CHS), uma vez que “[...] no Brasil, há uma regulamentação única da ética em pesquisa com seres humanos para as duas grandes áreas (biomédica e CHS)”, revelando, assim, um processo que se torna, nas palavras do autor, “[...] burocrático, utilitarista e fortemente baseado no modelo biomédico”.

Em um cenário onde a regulamentação não aborda os detalhes das investigações educacionais, o pesquisador assume a responsabilidade de tomar decisões éticas ao longo de sua pesquisa. As instituições responsáveis pela formação dos pesquisadores têm o dever de proporcionar suporte para a construção de um perfil que priorize a ética em estudos de caráter social.

Conforme Nunes (2016, p. 61), “[...] os pesquisadores em Educação precisam estar formados para agir eticamente, antes, durante e depois do desenvolvimento de suas pesquisas”. Ele enfatiza que as práticas éticas devem ser parte da jornada do pesquisador em formação abrangendo, não apenas o processo de pesquisa em si, mas também todas as atividades relacionadas a publicações, participação em conferências, atuação docente e gestão acadêmica.

É fundamental que a participação dos indivíduos em uma pesquisa, dentro de uma abordagem ética, respeite os princípios de autonomia, compreensão, liberdade de coerção e informação clara. Assim, utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para proteger os participantes, ressaltando que os docentes têm a liberdade de se retirar da pesquisa a qualquer instante, sem sofrer qualquer tipo de prejuízo (Coutinho, 2019).

Neste sentido, comprometo-me, ao longo desta investigação, com os princípios éticos apresentados e, igualmente com a proteção das informações coletadas, preservando o anonimato e a dignidade pessoal e institucional das colaboradoras e da instituição-campo. Durante a pesquisa, adotei uma abordagem diligente para prevenir plágio, criação de dados fictícios e manipulação dos resultados obtidos.

Na sequência do texto, passo à contextualização da pesquisa de campo, com foco no lócus investigado e nas colaboradoras do estudo.

2.2 Sobre o campo e os sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa teve como campo de investigação uma instituição educacional pública do município de Fortaleza que, por questões éticas, denominaremos Centro de Educação Infantil (CEI) Girassol¹, unidade que atende crianças em idade de creche e pré-escola.

A escolha do CEI Girassol como campo de pesquisa justifica-se por critérios científicos amplamente reconhecidos na pesquisa qualitativa, como a pertinência ao problema investigado, o acesso ao fenômeno em sua manifestação concreta e as condições de viabilidade.

O CEI Girassol constitui um ambiente privilegiado, pois reúne características institucionais e pedagógicas que nos permitem acompanhar de dentro os processos formativos das docentes que pretendemos compreender. Além disso, sendo a instituição na qual atuo e com a qual firmo um vínculo de confiança, percebo maior abertura das profissionais à pesquisa, além de uma logística mais adequada para o trabalho de campo.

O CEI Girassol está localizado no Distrito de Educação VI e pertence à Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, Ceará. Oferece atendimento em Educação Infantil, atendendo turmas de creche (turmas de infantil I, II e III) e de pré-escola (infantil IV e V).

A despeito do estreitamento de relações com o campo, sigo todos os trâmites formais e éticos da pesquisa científica. A escolha dessa unidade, portanto, não é arbitrária, mas

¹ Adoto esse nome fictício em razão da fluidez e da estética da linguagem, assim como, do respeito aos aspectos éticos relacionados à preservação do anonimato da instituição pesquisada.

fundamentada na sua relevância, acessibilidade, representatividade e potencial para gerar informações significativas para o estudo.

As colaboradoras da pesquisa foram selecionadas mediante os seguintes critérios: serem professoras efetivas pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Fortaleza com vínculo de lotação no CEI Girassol; e, possuir um tempo de experiência mínimo de três anos na educação infantil.

É importante salientar que, embora reconheça as importantes contribuições, de professoras contratadas temporariamente, à educação do município, a alta rotatividade dessas profissionais e o eminente risco de perder colaboradoras durante a pesquisa, foi determinante para a definição de trabalhar apenas com professoras efetivas, cujo vínculo com o CEI é estável.

O foco deste estudo não está nas professoras em si, mas sim no que elas podem ensinar sobre a formação continuada, a partir da implementação das atividades extraclasse e suas contribuições para a prática pedagógica. Neste sentido, o objetivo não é avaliar as atuações docentes, mas sim compreender as ações e buscar entender as experiências vividas nos contextos formativos.

A participação das professoras se deu de forma voluntária, tendo sido respeitados os critérios éticos expostos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido² (TCLE), com o qual elas concordaram e assinaram.

Das 12 (doze) professoras efetivas lotadas no CEI Girassol, 11 (onze) responderam ao questionário³, o que evidencia uma excelente adesão das profissionais à pesquisa. A partir desse dado, infere-se que as professoras consideraram relevante a temática investigada.

No intuito de compreender como se deu a participação das professoras na pesquisa, a construção e a análise de dados, abordo, na próxima seção, em linhas gerais a definição do desenho metodológico da pesquisa. Em um movimento que segue o fluxo do macro para o micro, reflito, inicialmente sobre a abordagem metodológica na qual a investigação se ampara, e a partir daí, situo aspectos específicos.

2.3 Caracterização da tipologia de pesquisa

Esta seção apresenta as características metodológicas estruturantes desta investigação. Inicialmente situo a natureza da proposta, ou seja, sua identidade educacional, argumentando acerca da especificidade desse tipo de estudo e em seguida apresento a pesquisa

² Para mais informações consulte o Apêndice C ao final do trabalho.

³ Para mais informações consulte o Apêndice B ao final do trabalho.

qualitativa, abordagem metodológica que guia o desenvolvimento desta investigação. Entre as múltiplas possibilidades de métodos, estratégias, procedimentos e técnicas abrangidas pela Pesquisa Qualitativa, adoto como método o estudo de caso de um Centro de Educação Infantil (CEI) do município de Fortaleza; como procedimento metodológico o trabalho de campo; e, como técnicas de coleta de dados, a aplicação de questionário e a pesquisa documental.

De acordo com Ghedin e Franco (2015, p. 72): “a pesquisa em Educação possui uma particularidade incomparável com as outras ciências, especialmente porque os objetos das ciências da educação e seus métodos implicam processos diferenciados de acesso ao real”.

Sob essa ótica teórica, os autores destacam que a pesquisa no campo educacional facilita uma conexão mais próxima entre o pesquisador e o objeto de estudo. Nesse processo, torna-se viável interpretar o objeto, o qual não se expressa de maneira explícita, por si mesmo, mas sim através da relação que se estabelece entre o pesquisador, o objeto e os conceitos que permitem essa interação como uma realidade que pode ser compreendida.

Durante o processo investigativo, o objetivo é alcançar uma compreensão da realidade que seja coerente e significativa. Conforme Gatti (2012, p. 57), pesquisar envolve “avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não”. Para a pesquisadora, a verdadeira pesquisa só ocorre quando o pesquisador está ciente e atento às maneiras específicas de se posicionar dentro do estudo, ou seja, deve ter clareza e domínio sobre os métodos utilizados.

Considerando o objetivo central de avaliar as contribuições das atividades extraclasse para a formação continuada das(os) professoras(es) da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, reconhece-se que esta investigação possui uma natureza de abordagem qualitativa. Este tipo de proposta responde a questões específicas, debruçando-se sobre um nível de realidade que não pode ser quantificado Minayo (2010).

Ainda de acordo com essa autora a pesquisa qualitativa não busca generalizações estatísticas, mas sim a compreensão dos fenômenos sociais, culturais e humanos, em seus contextos e significados (Minayo, 2010). Assim, fica evidente que a investigação realizada em contextos educacionais, com a colaboração de professores, especialmente no que diz respeito à formação e às práticas pedagógicas, motiva a escolher a abordagem qualitativa, pois, isso possibilita perceber novas perspectivas, tendo na figura do professor como colaborador, um agente ativo na pesquisa, contribuindo para o processo de construção do conhecimento.

Segundo Ludke e André (2022), a pesquisa qualitativa requer que o pesquisador realize um trabalho de campo aprofundado, prestando atenção a todos os eventos que ocorrem

no cenário estudado. É fundamental que se busque vivenciar a maior quantidade de situações possível, uma vez que os eventos que ocorrem durante o processo são essenciais para entender e interpretar o comportamento humano.

Gil (2019) ressalta que qualquer processo investigativo é, por sua natureza, um fenômeno de caráter social e, portanto, definido pela interação. Assim, compreendemos que o pesquisador não mantém uma postura neutra, pois está interligado aos participantes do estudo. É por meio das interações entre eles que se possibilita a criação de novos significados sobre a realidade em análise.

No âmbito desse enfoque teórico, Minayo (2010) sustenta que a análise qualitativa deve ser feita de forma criteriosa e cuidadosa, buscando sentido nos dados por meio de categorias analíticas que permitam interpretar os significados sociais que se manifestam em diferentes contextos. Ressalta, ainda, que em uma análise qualitativa os dados devem ser interpretados a partir de categorias emergentes ou pré-definidas. Nesta pesquisa optamos pela construção de categorias emergentes a partir da leitura dos dados construídos.

No tocante ao método de pesquisa, este estudo se ancora nos pressupostos de um estudo de caso (André, 2008; Bogdan; Biklen, 1994; Stake, 2016; Ludke; André, 2018) considerado mais adequado à esta proposta que emergiu do nosso contexto profissional. As indagações que deram origem a esta pesquisa resultam de nossas vivências profissionais na Educação Infantil como técnica da Secretaria Municipal de Educação (SME), formadora de professores, coordenadora pedagógica e professora. Foi essa longa experiência, em funções distintas, mas todas relacionadas à educação infantil, que despertou o interesse por compreender a implantação das atividades extraclasse na rede municipal de ensino de Fortaleza de modo a perceber seus impactos e contribuições para a formação continuada da(o) professora(o) da educação infantil.

De acordo com Ludke e André (2018), o estudo de caso, possibilita que o pesquisador se aproprie das especificidades de um determinado contexto, analisando as relações e os fatores que influenciam o fenômeno de interesse. Neste caso, o contexto é o CEI que coordeno atualmente.

A pesquisa também se fundamentou na perspectiva da Avaliação em Profundidade, conforme proposta por Lea Rodrigues (2008), essa abordagem busca compreender os sentidos e significados que surgem do objeto em estudo, levando em consideração as perspectivas daqueles que formulam, executam ou vivenciam a política pública.

Neste sentido, a Avaliação em Profundidade, conforme Lea Rodrigues (2008), entende quatro dimensões analíticas: análise de conteúdo, análise de contexto, análise da

trajetória institucional e análise do espectro temporal e territorial, que se articulam para captar a complexidade do objeto em estudo.

A análise do conteúdo da política refere-se à formulação, as bases conceituais, e à coerência interna da política, sendo realizada a partir da Lei do Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica - PSPN, decretos, portarias e demais documentos que formalizaram a implantação da política, com foco na identificação dos objetivos, critérios, dinâmica de implantação, acompanhamento e avaliação. Considerados necessários conhecer os paradigmas orientadores, as concepções, valores, conceitos e questões centrais que sustentam a política. Verifica-se também, a coerência interna entre as bases conceituais, a formulação de sua implementação e os itens priorizados para seu acompanhamento, monitoramento e avaliação.

A análise de contexto da formulação da política, diz respeito à observação sobre a política, o contexto social, econômico e político em que foi formulada a política em estudo. Cabe atentar para a articulação entre as instâncias do município e a instância nacional.

No que se refere à análise da trajetória institucional, tem como objetivo investigar o caminho percorrido pela política, as interpretações que ela sofre em diferentes esferas, a nível municipal e nacional. Como explica, Rodrigues (2008), o acompanhamento da trajetória ajuda a perceber descompassos entre as concepções presentes na formulação da política e aquelas acionadas quando da sua implementação.

A análise do espectro temporal refere-se à análise da configuração temporal da política, o seu percurso, trajetória, como a política se desdobrou ao longo de diferentes momentos e quais seus deslocamentos institucionais ao longo de diferentes momentos.

Com base nos eixos de análise que compõem a Avaliação em Profundidade, a avaliação das contribuições das atividades extraclasse para a formação continuada dos docentes da educação infantil compreendeu os eixos apresentados por Rodrigues, conforme detalhado no Quadro a seguir:

Quadro 1 - Avaliação das contribuições das atividades extraclasse para a formação continuada das docentes da educação infantil

Dimensões de análise	Detalhamento da Pesquisa
1. Análise de conteúdo da Política	<p>Análise da Lei 11.728/2008, decretos, portarias e demais documentos que formalizam a inserção das atividades extraclasse na carga horária docente em Fortaleza.</p> <p>Conceitos e Categorias: Identificação das "atividades extraclasse", "formação continuada" e suas implicações na prática docente da educação infantil.</p>
2. Análise de contexto da formulação da política	<p>Contexto Político-Institucional: Avaliar o contexto da implantação da política, cenário nacional, educação municipal.</p> <p>Atores: Identificar os grupos que influenciaram a política (SME, diretor, coordenador e professores), como isso afeta na utilização das atividades extraclasse e sua contribuição para a formação continuada no contexto do CEI.</p>
3. Análise da trajetória institucional	<p>Percurso Histórico: Rastrear o histórico da política de implantação de $\frac{1}{3}$ das atividades extraclasse na Rede municipal (quando foi implantada, quais alterações sofreu, qual a contribuição para a formação do professor).</p>
4. Espectro Temporal e Territorial	<p>Tempo (Duração e Ritmo): Avaliar o percurso, execução da política e a sua duração.</p> <p>A política tem contribuições a longo prazo ou imediatos para a formação continuada?</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Rodrigues (2008).

Desse modo, na metodologia de avaliação em profundidade, a análise da trajetória institucional é essencial para captar a complexidade da política que implantou as atividades extraclasse na carga horária docente.

Ao acompanhar o percurso de uma política através de seus contextos, interpretações e localizações torna-se possível a compreensão das condições socioeconômicas e políticas da sua formulação, o que possibilita uma visão processual da política no CEI pesquisado e a investigação de seu processo de implementação, os sentidos e contribuições para a formação

continuada docente da educação infantil e a utilização de métodos e técnicas a serem descritos na análise dos dados da pesquisa.

A metodologia do estudo de caso é uma modalidade particular de pesquisa qualitativa que permite um entendimento mais detalhado e contextual da realidade, fundamentado em experiências reais. Isso é o que justifica a escolha do estudo de caso nesta pesquisa, pois permite uma investigação aprofundada e contextualizada (Ludke; André, 2018), essencial para compreender os processos complexos que envolvem a formação de professores a partir da implantação das atividades extraclasse

Esse estudo caso de caráter qualitativo, se sustenta em dados coletados por meio do procedimento de pesquisa de campo na qual foram utilizadas como técnicas a aplicação de questionário e a pesquisa documental em uma instituição educacional pública que atende crianças em idade de creche e pré-escola, pertencente à Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, Ceará.

O “ciclo de pesquisa” definido por Minayo como “um peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações” envolve três etapas fundamentais: “fase exploratória”, “trabalho de campo” e “análise e tratamento do material empírico e documental”. (Minayo, 2016, p. 25).

É importante considerar que para ser científico um estudo necessite, obrigatoriamente do caráter empírico, pois é plausível que uma pesquisa seja de natureza apenas teórica. No entanto, quando se trata de um desenho metodológico teórico-prático, “o trabalho de campo consiste no recorte empírico” (Minayo, 2016, p. 25).

A autora compreende o trabalho de campo como uma etapa central da pesquisa qualitativa, por constituir o momento de contato direto com o contexto empírico e com os sujeitos envolvidos. É durante o trabalho de campo que se produzem os dados fundamentais da investigação, por meio da combinação de distintos procedimentos e técnicas de pesquisa, como: “observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros,” representando um momento crucial para o conhecimento da realidade (Minayo, 2016, p. 25-26).

Nesta perspectiva, esse processo se apresenta como indispensável para captar o universo de significados, valores e práticas sociais presentes na realidade estudada (Minayo, 2016). Na presente investigação o trabalho de campo consistiu na aplicação de questionário e da pesquisa documental.

O questionário, conforme descrevem Lakatos e Marconi (2003, p. 201), constitui “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser

respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Assim, comumente ele é enviado ao participante em meio físico ou digital, sendo posteriormente devolvido da mesma forma após o preenchimento.

Embora a abordagem qualitativa privilegie técnicas de pesquisa mais abertas e interativas, Minayo reconhece que questionários e formulários podem ser utilizados como instrumentos de coleta, desde que estruturados de modo a permitir a expressão dos participantes. Assim, quando apresenta questões abertas e orientadas à investigação de significados, a exemplo do questionário construído para esse estudo, esses instrumentos se integram adequadamente ao processo qualitativo, possibilitando captar percepções, experiências e interpretações dos sujeitos.

Ludke e André (2018), também oferecem contribuições acerca da viabilidade de emprego dessa estratégia de coleta de dados na pesquisa de caráter qualitativo. Para as autoras, as pesquisas qualitativas, tem no questionário um recurso relevante, uma ferramenta que objetiva a coleta de informações, podendo colher dados acerca de dimensões subjetivas, como percepções, sentimentos e atitudes dos participantes.

Lakatos e Marconi nos oferecem uma síntese relevante das vantagens percebidas na utilização de questionários como instrumentos da pesquisa científica:

- a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados.
- b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente.
- c) Abrange uma área geográfica mais ampla.
- d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo.
- e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas.
- f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.
- g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas.
- h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador.
- i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável.
- j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.
- l) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

Nesta pesquisa, a opção pelo questionário foi uma tomada de decisão mobilizada, principalmente, pelo tempo restrito e o elevado número de professoras participantes para se empregar uma técnica menos objetiva. O seu uso nos possibilitou acesso a um conjunto de dados que agrega os pontos de vistas de onze professoras, o que seria impossível utilizando-nos de técnicas menos objetivas, como a entrevista, procedimento inicialmente anunciado.

Ao escolher trabalhar com essa metodologia é preciso pensar nos elementos que caracterizam um questionário e no modelo de instrumento que melhor se adequa ao objetivo do estudo.

Gil (2019, p. 121), destaca que o questionário se caracteriza como uma técnica investigativa “composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”.

Conforme a natureza das questões que o compõem, os questionários podem ser identificados como abertos, fechados ou mistos. Gil (2008, p. 122), identifica três tipos de questões: “fechadas, abertas e dependentes.” As questões fechadas são objetivas e conduzem a uma resposta direta, geralmente escolhida em uma lista de opções oferecida no questionário. Ao contrário delas, as questões abertas abrigam maior possibilidade de construção de dados subjetivos, pois oferecem autoria e liberdade de resposta aos colaboradores. Já as questões dependentes, como sinaliza o próprio termo, se caracterizam pela vinculação a outras questões sem as quais elas não fazem sentido.

Tendo em vista a impossibilidade de realização de entrevista nesta pesquisa, em função, principalmente da escassez de tempo, optamos por construir um questionário misto, a fim de coletar dados objetivos, mas também, de capturar percepções, ideias, reflexões das professoras. Esse modelo, conforme defendido por Ludke e André (2018), mostrou-se mais apropriado para alcançar os objetivos desta pesquisa, pois nos possibilitou uma análise rica, detalhada e contextualizada das percepções e experiências das professoras sobre a utilização das atividades extraclasse como espaço de formação e de identidade profissional.

Na elaboração do questionário recorri à tecnologia digital, o que deu celeridade ao processo. Nesta perspectiva usamos os recursos da ferramenta *Google Forms*, gerando um link que foi enviado para as participantes pelo canal de comunicação do *WhatsApp*. A utilização desse recurso, segundo Mota (2019), tem como grande vantagem a praticidade na coleta das informações.

O autor pode enviar para os respondentes via e-mail, ou através de link, assim todos poderão responder de qualquer lugar. Enumera-se ainda como vantagem os resultados da pesquisa pelo *Google Forms*, pois estes se organizam em forma de gráficos e planilhas, proporcionando um resultado quantitativo de forma mais prática e organizada, facilitando a análise dos dados. (Mota, 2019, p. 373).

Na ferramenta que hospedou o questionário, inseri uma “carta⁴ explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse das colaboradoras.” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 201).

⁴ Para mais informações consulte o Apêndice A ao final do trabalho.

Ainda de acordo com a orientação dessas autoras, que recomendam que “depois de redigido, o questionário precisa ser testado antes de sua utilização definitiva” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 203), procedemos à testagem do instrumental antes do envio para as docentes. O pré-teste foi importante para verificar a sua eficácia na obtenção de informações relevantes e significativas sobre o desenvolvimento das atividades extraclasse no contexto do CEI.

As questões inseridas no questionário foram organizadas em grupos, abordando as seguintes temáticas: formação profissional, tempo de experiência no magistério, tempo de experiência na educação infantil, nível de atuação, o tipo de agrupamento que trabalha, quantidade de turmas que trabalha, conhecimento sobre a Lei 11.738/2008, as ações desenvolvidas durante um terço das atividades extraclasse, as contribuições das atividades extraclasse e impactos da política do magistério para a valorização da carreira docente.

Como já antecipado, houve uma excelente adesão à pesquisa, sendo contabilizados onze respostas para doze envios. Considera-se que nessa investigação, o uso desse instrumental se mostrou relevante e funcional, pois permitiu a coleta de dados escritos pelas colaboradoras, tornando o processo de coleta de dados mais organizado, sistemático e ágil.

Se a aplicação do questionário teve como propósito captar a percepção das participantes da pesquisa acerca do objeto estudado, a análise documental possibilitou uma compreensão mais ampla desse fenômeno. Essa capacidade de oferecer uma visão global é justamente o que torna a pesquisa documental amplamente utilizada nos estudos sobre políticas públicas, que, por sua natureza, abrangem múltiplas dimensões.

A despeito de sua potência, a pesquisa documental, compreendida por Lüdke e André (1986, p. 38), é uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”, ainda é uma ferramenta “pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social”.

Adicionalmente, Minayo (2016), considera a pesquisa documental uma técnica relevante no processo qualitativo de pesquisa, uma vez que documentos representam registros sociais capazes de expressar práticas, valores e sentidos produzidos pelos atores sociais. Conforme as reflexões da autora, a análise documental deve ser articulada ao trabalho de campo e ao processo interpretativo mais amplo, permitindo ao pesquisador compreender dimensões da realidade que se manifestam nos materiais escritos ou registrados pelas instituições e pelos sujeitos.

Quando se pensa em pesquisa documental é importante compreender o conceito de documento. A esse respeito, destacamos as reflexões de Moraes (2009) acerca da noção de

documentos na pesquisa documental. Segundo sua compreensão os documentos, produtos da ação humana, são fontes das quais o pesquisador extrai dados e interpretações. Ademais, acrescenta que essas fontes documentais podem ser primárias ou secundárias, afirmando que “fonte primária é aquela que porta informações brutas, ou seja, aquela que apresenta relato ou registro de um evento sem a pretensão de analisá-lo.” (Moraes, 2009, p. 60). Estariam nessa categoria, portanto, as leis e documentos oficiais, fontes às quais recorreremos nesse estudo.

A natureza das fontes é o que diferencia, segundo Gil (2008, p. 51), a pesquisa documental da pesquisa bibliográfica, pois ao passo que a pesquisa bibliográfica dialoga com as “contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Nesta pesquisa, constituíram fontes, leis e documentos oficiais municipais e federais, com destaque para a Lei nº 11.738/2008, que instaura a Política de atividades extraclasse para docentes no Brasil no 1/3 da carga horária da jornada de trabalho, além de documentos escolares da instituição-campo.

2.4 Processo de análise de dados

A estratégia metodológica adotada para o tratamento dos dados consiste na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016, p. 44) que define a Análise de Conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A autora ressalta que essa metodologia busca apreender o significado das mensagens e dos documentos, possibilitando inferências acerca do contexto no qual a pesquisa se desenvolve e define o pesquisador como um “arqueólogo”, uma vez que:

Trabalha com vestígios: os "documentos" que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o

procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. (Bardin, 2016, p. 45).

Corroborando as ideias de Bardin, Minayo (2014), destaca que a Análise de Conteúdo favorece a aproximação entre o universo empírico e os referenciais teóricos de modo a assegurar um diálogo crítico entre os dados coletados e a construção do conhecimento científico.

No âmbito desse método analítico, o processo de interpretação pode se caracterizar, segundo Bardin (2016), como uma “Análise Temática”, que busca apreender os significados, ou uma “Análise Lexical”, com foco nos significantes. Neste estudo, optou-se por empregar como estratégia interpretativa a Análise Temática (Bardin, 2016; Minayo, 2014).

Na Análise Temática o texto interpretado, neste caso, as respostas das professoras, pode ser, segundo Bardin (2016), dividido em temas principais que poderão ser aperfeiçoados e detalhados em subtemas. A autora destaca que o exercício de analisar tematicamente os dados “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Nesta pesquisa é observado com frequência que os temas aparecem nas respostas das colaboradoras ao questionário aplicado. Cabe destacar que a análise dos dados não se restringe às informações desse instrumental. O processo de interpretação se desdobra em um cruzamento dessas informações com outras fontes de evidências, como documentos institucionais, documentos produzidos pelas professoras, como planejamentos, documentos oficiais e legislações. Essa estratégia visa ampliar a compreensão do universo discursivo dos sujeitos investigados, bem como do sentido atribuído aos documentos que orientam a prática docente na rede de ensino envolvida na pesquisa.

Bardin (2016) indica que, na utilização da Análise de Conteúdo são previstas três etapas investigativas fundamentais: a primeira é denominada “Pré-análise” e constitui-se da escolha dos documentos, leitura dos textos, formulação dos objetivos iniciais da pesquisa. Trata-se de uma etapa focada na organização de todo o processo de investigação, sendo, também importante para identificar as unidades de registro (palavras-chave ou frases) que orientarão a investigação; a segunda definida como a etapa de “Exploração do material”, consiste numa aproximação aos dados na qual se dá a classificação e categorização do texto analisado, reduzindo-o a palavras, frases ou expressões significativas. Assim, procedeu-se à classificação dos temas, com a definição dos núcleos de sentido que orientaram a interpretação do conteúdo. A terceira e última etapa corresponde ao “Tratamento dos resultados obtidos e interpretação”, fase em que foram extraídas interpretações dos dados por meio de inferências realizadas pela pesquisadora, permitindo alcançar novas dimensões teóricas relevantes para a investigação. No

processo de análise dos dados obtidos nesta investigação, vivenciei essas etapas, compreendendo, todavia, que a separação proposta pela autora possui caráter didático. Na prática, percebi-me, em diversas ocasiões, migrando de uma etapa a outra, avançando ou retornando conforme as demandas que emergiam da leitura dos dados. Nesse percurso, formulei as categorias que foram posteriormente apresentadas e analisadas na seção de interpretação dos resultados.

3 A RELAÇÃO ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO

As políticas públicas são “ações governamentais” que intervêm nos diversos setores da sociedade. De acordo com Vieira, no âmbito social essas políticas públicas são denominadas de “políticas sociais”, entre as quais se insere a Política Educacional. (Vieira, 2010). Nesta seção busco refletir sobre esses dois campos bastante amplos: o das políticas públicas e o da educação, de modo específico no que se refere às políticas educacionais.

3.1 Conceituando Políticas Públicas

Conceituar Política Pública é, para mim, um exercício sinuoso, já que se trata de um fenômeno intrinsecamente complexo. Como afirmam Agum, Riscado e Menezes (2015, p. 14), “a discussão acerca das políticas públicas abrange um espectro amplo de temas”. Nessa mesma direção, Celina Souza (2006) ressalta que não existe uma definição única ou definitiva capaz de abarcar toda a complexidade do conceito. Consciente dessa multiplicidade de perspectivas e sem a pretensão de esgotar o debate, assumo o desafio de explorar, ao longo deste texto, diferentes significados atribuídos a esse fenômeno social.

Conforme Frey (2000), o contexto brasileiro revela uma significativa lacuna no campo dos estudos sobre políticas públicas. O autor destaca que, no Brasil, tais pesquisas passaram a ser desenvolvidas apenas recentemente e, de forma ainda esporádica, concentraram-se sobretudo na análise das estruturas e instituições ou na caracterização dos processos de negociação de políticas setoriais específicas (Frey, 2000, p. 214).

Todavia, a literatura aponta que esse campo de conhecimentos tem estado mais em evidência ultimamente. Para Souza (2006), nas últimas décadas, houve um renovado interesse pelo campo das políticas públicas, bem como pelas instituições, normas e modelos que orientam sua formulação, execução e avaliação.

De acordo com Azevedo (2003, p. 38) “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Nesta perspectiva, as reflexões sobre políticas públicas devem levar em consideração as ações, mas também as omissões do Poder Público.

Em um exercício de síntese desse conceito, apoio-me nas considerações de Agum, Riscado e Menezes (2015), quando afirmam que a definição de política pública pode ser sintetizada como:

[...] o campo do conhecimento que busca ao mesmo tempo ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças nos rumos ou cursos dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações para produção de resultados ou mudanças no mundo real. (Agum; Riscado; Menezes, 2015, p. 16).

Uma política pública costuma consistir na definição de metas específicas, na distribuição de recursos, na execução de iniciativas e na análise dos resultados obtidos. Pode englobar diversas áreas, incluindo educação, saúde, segurança, meio ambiente, economia, transporte e qualidade de vida.

Esse fenômeno se materializa, segundo Hofling (2001, p.31), “a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.” Dessa forma, a política pública apresenta características diversas conforme os distintos contextos e visões sobre o Estado e a sociedade.

Uma ampliação de compreensão é fornecida por Draibe (2001, p.17), que enfatiza: as políticas públicas “não se restringem, portanto, apenas às políticas estatais ou de governo, podendo abarcar, por exemplo, políticas de organizações privadas ou não governamentais de quaisquer tipos, sempre que preservado o caráter público”. Essa interpretação se fundamenta no caráter público das esferas da sociedade nas quais tais ações são realizadas.

A partir dessa reflexão, é possível notar que as políticas públicas estão integradas à nossa vida diária, afetando todas as camadas da sociedade, tanto no setor público quanto no âmbito privado. Assim, enfatiza-se que diversas iniciativas governamentais surgem em resposta a demandas e mobilizações populares, em que as necessidades da população geram reivindicações que levam à implementação de medidas governamentais voltadas à resolução de certos desafios ou questões.’

As políticas públicas são formuladas com base em estudos e investigações sobre as necessidades e exigências da população, além de levar em conta aspectos políticos, econômicos e jurídicos. Seu objetivo é enfrentar desafios e questões coletivas, visando aprimorar a qualidade de vida, fomentar a equidade, assegurar os direitos humanos e promover o bem-estar coletivo.

De acordo com Jannuzzi (2022, p.3), políticas públicas referem-se às “medidas criadas pelos governos para garantir direitos, assistência ou prestação de serviços à população, com o objetivo de assegurar que os cidadãos tenham acesso aos direitos garantidos pela lei”. Nesse contexto, a formação e a sistematização de políticas públicas resultam do aparecimento da social-democracia. Isso implica que as iniciativas destinadas a atender certos grupos estão sendo

expandidas para toda a sociedade, ao mesmo tempo em que sofrem ajustes para realmente se firmarem no dia a dia, em suas interações política, econômica, cultural e social.

Ao lidar com definições de políticas públicas, reconheço o risco de restringir o entendimento dessas iniciativas quando se realizam análises excessivamente delimitadas. A implementação de uma política pública envolve múltiplas etapas e dinâmicas sociais, o que torna o processo ainda mais complexo. A partir dessas análises, emergem discussões sobre conceitos e métodos que, em determinados momentos, acabam por influenciar práticas políticas específicas. Assim, considero que uma abordagem teórica deve buscar uma compreensão abrangente do processo de formulação e execução das políticas públicas, ressaltando a importância da influência exercida por diferentes grupos sociais sobre a natureza política dessas iniciativas.

Partindo dessa premissa, corroboro com Frey (2000), três perspectivas para uma compreensão mais profunda do conceito de políticas públicas: o entendimento do sistema político e das ações que são implementadas visando o interesse coletivo no cenário nacional; a análise da interação entre os diferentes agentes políticos que participam do processo decisório e das estratégias aplicadas; e, por último, a conexão existente entre a ideia de política pública e outras políticas, bem como suas inter-relações.

Essas reflexões sobre as políticas públicas mostram-se bastante relevantes, pois estabelecem uma relação direta entre essas políticas e o conceito de desenvolvimento, deslocando o foco da mera vinculação aos direitos ou aos direitos sociais. Ribeiro e Anjos (2011), defendem que as políticas públicas exercem papel fundamental na promoção dos direitos humanos, mas o fazem a partir do fortalecimento e avanço do desenvolvimento socioeconômico. Nesse sentido, afirmam que um “maior desenvolvimento e industrialização correspondem quase sempre a um maior reconhecimento de garantias sociais, gerando, assim, maior aproximação e equilíbrio entre crescimento e proteção social” (Ribeiro; Anjos, 2011, p. 308).

Os debates sobre políticas públicas estão imbricados ao debate sobre poder. De maneira geral, os estudos dessa natureza conduzem o foco para o local onde ocorrem as disputas de interesses, preferências e ideias, ou seja, os governos. Embora possam adotar abordagens variadas, essas discussões tendem a ter uma visão integral do assunto, sugerindo que o conjunto é mais significativo do que a mera soma de seus componentes e que fatores como indivíduos, instituições, interações, ideologias e interesses são relevantes, mesmo que haja divergências quanto à importância relativa de cada um desses elementos.

É possível definir política pública como um domínio do saber que visa, simultaneamente, “colocar o governo em ação” e/ou examinar essa mobilização (variável independente) e, quando necessário, sugerir alterações na direção ou trajetória dessas

mobilizações (variável dependente). Dito de modo mais compreensível, o processo de elaboração de políticas públicas consiste na maneira como os governos convertem seus objetivos em programas e iniciativas, o que produzirá os efeitos e as transformações almejadas na sociedade.

As políticas públicas são, portanto, ações públicas que visam promover saúde, transporte, educação, lazer, segurança, habitação, além de fomentar a equidade e uma melhor qualidade de vida. No âmbito dessas políticas se localizam as políticas educacionais, constituindo um campo específico dentro das políticas públicas. Essa política tem no cerne de suas intenções, a garantia do direito à educação, estabelecido na Constituição Federal de 1988, e a promoção da equidade, da qualidade e da permanência dos estudantes na escola.

No próximo tópico, que versa sobre essa temática, aprofundo esse debate e reflito sobre uma política educacional específica: a implantação das atividades extraclasse na carga horária dos professores da educação infantil da rede municipal de ensino, considerando as contribuições dessa política pública para melhoria da qualidade do trabalho docente.

3.2 Políticas educacionais no Brasil

As políticas educacionais podem ser compreendidas como o conjunto de diretrizes, princípios, programas, ações e decisões governamentais que orientam o funcionamento, a organização e o desenvolvimento da educação em um determinado país, estado ou município.

À semelhança de toda política pública, as políticas educacionais constituem expressão das relações entre Estado e sociedade. Conforme destacam Vieira e Albuquerque (2002, p. 26), “é na correlação de forças entre os atores sociais das esferas do Estado - as sociedades política e civil - que se definem as formas de atuação prática, as ações governamentais e, por conseguinte, se trava o jogo das políticas sociais”. Desse modo, as políticas educacionais refletem os anseios sociais, mas também os interesses, valores e disputas entre agentes e grupos sociais e políticos assim como os consensos em torno do papel social da educação.

Ainda de acordo com o pensamento dessas autoras, destaco que “embora a política educacional seja constituída por um conjunto amplo de agentes, esta se desenvolve no âmbito de uma estrutura maior, o Estado” (Vieira; Albuquerque, (2002, p. 25). Portanto, a despeito das forças e tensões advindas da sociedade é o Estado que, em última instância, é implicado como responsável pelas ações e pelas lacunas resultantes da Política Educacional.

As análises das políticas educacionais, geralmente apontam discrepâncias entre o proposto na legislação e o vivido no contexto social. A esse respeito, Vieira e Albuquerque (2002,

p. 26) apontam que “a política de educação tem no âmbito do Estado dois referenciais básicos: de um lado, a afirmação das intenções formais do poder público, expresso nos planos de governo e na legislação educacional, e, de outro, a prática efetivamente desenvolvida”. Todavia, como reconhecem as próprias autoras, muitas vezes a prática efetiva não é “coincidente com os princípios e meios firmados no discurso daqueles que se responsabilizaram pela formulação das políticas públicas” (Vieira; Albuquerque, 2002, p. 26).

A educação, como direito humano básico e condição necessária para o desenvolvimento pessoal e para o exercício da cidadania, desempenha, historicamente, um papel importante na orientação da formulação de programas e ações do Poder Público, destinados a promover e assegurar o acesso ao ensino de qualidade em todas as etapas educacionais.

Todavia, as políticas públicas voltadas para a educação no Brasil são relativamente recentes. Vieira e Farias (2011) localizam, no início do período imperial, o nascedouro da política educacional, atribuindo a esse fenômeno uma tendência ao “formalismo”. Para as autoras essa “fase compreendida entre a Independência e a instituição da República representa um campo fértil para análise da política educacional no Brasil”, tendo em vista que “é a partir do Império que o País começa a reconhecer a importância da instituição escolar, tendência que se expressa no intenso debate sobre educação no período”. (Vieira; Farias, 2011, p. 64-65).

A evolução das políticas educacionais demonstra uma preocupação com o acesso à educação para todos. Essa trajetória é influenciada pela própria estrutura do Estado e da sociedade brasileira, que se desenvolveram a partir das demandas da sociedade na garantia dos direitos por saúde, educação, assistência social, entre outros.

No início da República, em meados de 1889, as políticas educacionais foram marcadas por tentativas de modernização e de separação do Estado e igreja, com proposta do Estado laico. A república postulava uma educação popular e universal, mas esse ideal não se realizou plenamente, principalmente para as classes mais pobres da sociedade, que continuam marginalizadas e sem acesso à educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

A década de 1930 pode ser considerada um marco na regulamentação das políticas educacionais no Brasil. Esse avanço foi catalisado pela Reforma Francisco Campos, que trouxe à tona a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (Shiroma; Morais; Evangelista, 2004; Saviani, 2005).

Em 1937, com a implementação do Estado Novo pelo presidente Getúlio Vargas e o fechamento do Congresso Nacional, a Constituição de 1934 foi abolida, dando lugar a uma nova constituição. Durante esse período, a educação tornou-se um tema central nas discussões sobre o progresso do país. A ideia de uma Política Educacional Nacional ganhou destaque, atraindo cada

vez mais apoiadores, o que levou à criação de entidades coletivas, como a Associação Brasileira de Educação, que se baseou nas reivindicações do Manifesto dos Pioneiros da Educação da década de 1930 (Ribeiro, 2010).

A relevância desse momento ficou marcada na trajetória do país com a criação das primeiras diretrizes educacionais, iniciando-se com a Reforma Francisco Campos em 1931, que deu origem ao Ministério da Educação e Saúde Pública (Saviani, 2021). Uma sequência de decretos estabelece os primeiros passos desta Reforma. Em particular, destacam-se: a fundação do Conselho Nacional de Educação (1931); a estruturação do ensino superior no Brasil e a implementação do regime universitário (1931); a sistematização do ensino secundário (1931); e a introdução do ensino religioso como disciplina opcional nas escolas públicas do país (1932).

Na Reforma Francisco Campos é relevante destacar a extensão do ensino secundário, que passou de cinco para sete anos e foi dividido em dois ciclos. No mesmo ano, também foi lançado O Manifesto dos Pioneiros, que propunha um sistema educacional público, gratuito e obrigatório para todos os brasileiros até os 18 anos. Essa proposta foi elaborada por Fernando de Azevedo e apoiada por 24 destacados educadores e pensadores, que clamavam por uma reformulação do sistema educacional, tornando-o menos elitista e mais inclusivo, atendendo às demandas de um Brasil em processo de industrialização.

No contexto de criar uma nação, era proposta a implementação de um sistema educacional unificado para todas as unidades federativas, mediado pelas diretrizes políticas da União. Voltado tanto para a população quanto para o governo, o Manifesto foi concebido em uma época em que diversas iniciativas sociopolíticas buscavam se consolidar e planejavam intervenções estatais em relação à nação. O texto estabelecia um diálogo e uma disputa em relação às políticas do recém-estabelecido Ministério da Educação e Saúde no Brasil, como é evidenciado neste apelo à responsabilização do Estado pela educação:

[...] cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos [...] e teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão (Manifesto dos Pioneiros, 2006, p.198).

O Estado Novo (1937-1945) foi um período caracterizado pelo regime autoritário de Getúlio Vargas. A Constituição de 1934 foi desativada e o Congresso Nacional foi dissolvido. Durante essa fase de repressão, uma nova reforma educacional foi implantada, desta vez promovida pelos grupos mais conservadores da política.

Nesse contexto foram criadas várias leis básicas para a Educação. Entre elas, podem-se destacar: a Lei Básica do Ensino Industrial (1942); o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI, 1942); a Lei Básica do Ensino Secundário (1942); a Lei Básica do Ensino Comercial (1943); a Lei Básica do Ensino Primário (1946); a Lei Básica do Ensino Normal (1946); o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC, 1946) e a Lei Básica do Ensino Agrícola (1946).

As Leis Orgânicas do Ensino da Reforma Capanema foram estabelecidas por meio de decretos-lei, ou seja, possuem caráter de lei originado do Poder Executivo, similar às atuais medidas provisórias. Essas leis estruturaram as mudanças planejadas no sistema educacional do Brasil em diferentes níveis de ensino: secundário, industrial, comercial, agrícola, normal e primário. Com o objetivo de melhorar a organização do currículo escolar, a criação desses atos normativos (leis-decretos) foi crucial para o dualismo do sistema educacional brasileiro, que se baseou na distinção entre educação propedêutica e profissional, fundamentada na divisão de classes sociais.

De maneira geral, a aceleração da substituição de importações visando a industrialização foi uma característica marcante entre 1945 e 1964, no contexto econômico. Nesse cenário político, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi aprovada em 1961, a nova legislação apresentou um forte alinhamento com o governo, favorecendo o setor privado e restringindo o crescimento da educação pública. Nesse contexto, havia uma intenção clara de promover um modelo educacional que refletisse e reforçasse a hierarquia social, fundamentado na divisão do trabalho, que segregava o trabalho manual do intelectual.

Entre 1964 e 1985, a industrialização no Brasil passou a seguir normas de produção globais. Isso resultou na ampliação da integração do mercado e na introdução de tecnologias inovadoras na produção local. Nesse contexto, o governo assumiu um papel de mediador entre as demandas internas e externas, alinhando-se a práticas de desnacionalização e ao regime militar.

Após o golpe militar de 1964, o Brasil viveu um intervalo de vinte e um anos sob um regime de exceção. A alegação de segurança nacional foi utilizada como justificativa para reprimir as demandas, movimentos e processos populares progressistas que buscavam justiça social. Durante a Ditadura Militar (1964-1985), houve a dissolução do Congresso Nacional, a extinção de partidos políticos, censura à mídia, além da repressão, tortura e assassinato de militantes, estudantes e defensores da democracia.

As iniciativas educacionais adotadas naquele período contribuíram para a aplicação de normas ideológicas de cunho conservador. Essas normas se manifestaram na estruturação do

currículo, na privatização, na militarização da educação, na introdução da Educação Moral e Cívica e, especialmente, na simplificação do processo educacional voltado à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Com o fim do Regime Militar, Tancredo Neves foi eleito indiretamente como Presidente da República em 1985. A conquista de alguns partidos opositores em pleitos estaduais e municipais abriu espaço para a inserção de intelectuais das universidades na administração. Assim, aos poucos, as autoridades locais passaram a desenvolver uma política educacional que se afastava da proposta da ditadura militar e, ao mesmo tempo, se alinhava mais às demandas dos educadores e às necessidades dos alunos.

Ao assumir a presidência do Brasil em 1985, José Sarney promoveu relevantes alterações na Constituição, incluindo a que introduziu as eleições diretas, sendo criada a Assembleia Nacional Constituinte. O esforço para redigir a nova constituição (CF/88) e a elaboração do Texto Constitucional foram acontecimentos significativos na trajetória das políticas públicas na educação (Frigotto; Ciavatta, 2003).

O processo de redemocratização no Brasil começou com um significativo diálogo sobre democracia e, por extensão, sobre a educação no país. A nova Constituição, aprovada em 1988, incorporou em sua redação diversas conquistas de direitos e vários dispositivos que promoveram a democratização das políticas sociais, resultando na ampliação dos direitos de cidadania e no fortalecimento da responsabilidade social do Estado (Libâneo, 2011).

A “Constituição Cidadã”, como ficou conhecida popularmente a atual Carta Magna brasileira, aborda em seu conteúdo diversas demandas dos profissionais da educação, refletindo um consenso entre eles e discutindo assuntos como administração democrática, investimento em educação e reconhecimento profissional.

Conforme aponta Oliveira (2007), a Constituição de 1988 representa, no âmbito jurídico, o nível mais próximo que alcançamos de um Estado de Bem-Estar Social. Essa característica a torna um alvo de críticas por parte dos conservadores. A junção de um Estado Democrático de Direito com a promoção de direitos sociais em um contexto capitalista gera apreensão no *status quo*.

Em uma declaração para uma reportagem da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Oliveira (2018, online) aponta que:

No que diz respeito ao Direito à Educação, a CF-88 é referência fundamental para consolidar a educação como um direito de todos os cidadãos. [...] Estabelece a educação como o primeiro dos direitos sociais (art. 6º), reafirma o dever do Estado para com a educação (art. 205) e, pela primeira vez em nível nacional, “a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais” (art. 206, IV), ampliando a gratuidade para o

ensino médio, antes tratada como exceção e declara, explicitamente, a gratuidade para o Ensino Superior (art. 206, IV). Inclui a Educação Infantil no sistema de ensino, retirando-a da assistência social, garante o atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; garante a oferta do ensino noturno regular, adequada às condições do educando; prevê atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. E, além disso, o artigo 227 declara a prioridade no atendimento da criança e do adolescente e, ao ser regulamentado, dá origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente.

A educação brasileira, que como aponta Vieira e Farias (2011) passou por incontáveis mudanças no curso da história, testemunha, no final da década de 1980, profundas mudanças na reconfiguração do sistema educacional brasileiro. A nova Constituição de 1988, instaurada dentro do contexto de redemocratização do país, apresentou visões sobre a educação nos artigos 205 a 214, enfatizando a educação como um direito social e ressaltando a importância do papel do Estado na promoção dos direitos sociais da população.

Ao assumir a presidência em 1995, Fernando Henrique Cardoso implementou uma nova abordagem e estratégia governamental, alternando entre inovações e a continuidade de políticas anteriores. O processo de discussão da LDB/1996 destacou a disputa ideológica entre os setores público e privado. A tensão entre a promoção da educação pública, focada em atender às necessidades sociais, e a educação privada, gerida por empresários sob a perspectiva do mercado, se torna evidente (Saviani, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é a principal referência para a execução da educação no país e para as políticas que a regulam, tendo passado por diversas revisões ao longo dos anos até o formato vigente, estabelecido em 1996.

No lugar do FUNDEF, instaurou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006. Esse fundo foi regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, e teve sua duração definida para o intervalo de 2007 a 2020.

Diversos exemplos de políticas públicas de educação são observados em nosso país. Segundo informações do Ministério da Educação (MEC), podemos mencionar:

Quadro 2 - Exemplos de Políticas Públicas de Educação que existem no país

Políticas Públicas	Discriminação
Programa Brasil Alfabetizado	É um programa do governo federal para alfabetizar jovens, adultos e idosos.
Educação para Jovens e Adultos (EJA)	Programa dedicado à educação de jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade adequada.

	A EJA atende desde o ensino fundamental até o ensino médio.
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)	O PRONATEC surgiu para aumentar a oferta de cursos de educação tecnológica e profissional. O programa atende estudantes da rede pública, trabalhadores e beneficiários de outros programas sociais do governo.
Programa Universidade Para Todos (PROUNI)	O PROUNI foi criado para oferecer bolsas de estudo em instituições particulares de educação superior. As bolsas são destinadas aos estudantes de baixa renda sem diploma universitário.
MEDIOTEC	É um programa que oferece cursos de ensino técnico dedicado aos estudantes que estão cursando ensino médio nas escolas públicas.
Programa Escola Acessível	O programa foi criado para aumentar a acessibilidade no ambiente escolar da rede pública de ensino. Oferece informação e recursos de ensino para melhorar o aprendizado de estudantes com necessidades especiais.
Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND)	Programa criado para dar apoio financeiro aos cursos de licenciaturas indígenas ou interculturais que formam os professores de escolas indígenas.
Programa Caminho da Escola	Programa criado para melhorar e aumentar a frota de veículos que faz o transporte escolar nas redes de ensino estaduais e municipais.
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)	É um conjunto de fundos que financia a educação básica, tem como um dos objetivos desenvolver e manter as etapas da educação básica do país.
Programa Brasil Profissionalizado	Programa de educação profissionalizante dirigido aos jovens matriculados no ensino médio da rede pública de ensino.

Fonte: Oliveira (2010).

As eleições de 2018 foram caracterizadas por uma acentuada polarização e refletiram um retrocesso político no que diz respeito aos direitos sociais. No setor educacional, de modo geral, isso resultou em: cortes orçamentários; restrição e enfraquecimento da pesquisa; implantação da reforma do ensino médio, entre outras. Esse período foi marcado por protestos e mobilizações por parte dos movimentos estudantis e educadores em oposição às políticas governamentais na educação.

No que se refere aos avanços nas legislações e a ampliação do acesso à educação, as políticas educacionais brasileiras permanecem condicionadas à lógica da racionalidade instrumental e à apropriação da educação como ferramenta para acumulação capitalista (Freitas, 2018). Nesse contexto, o trabalho docente tem sido objeto de reformas que, sob o discurso da eficiência, produtividade e responsabilização, intensificam o controle e a precarização das condições de trabalho. Com isso, o papel do professor é gradualmente esvaziado de sua autonomia intelectual e criativa, sendo cada vez mais direcionado por políticas centralizadoras direcionadas pela lógica da racionalidade.

As atividades extraclasse, objeto de reflexão deste estudo, embora representem uma conquista histórica da categoria, são também influenciadas por essa lógica contraditória, que ora reconhece sua importância, ora nega em termos de infraestrutura, tempo real e valorização. Portanto, uma política educacional que se pretenda justa e democrática é preciso reconhecer e valorizar todas as dimensões do trabalho docente, incluindo as atividades extraclasse.

A seguir, discuto as políticas públicas para a formação de professores e seus impactos para a profissionalização docente.

3.3 Itinerário das políticas de formação de professores no Brasil

Ações relacionadas à formação de professores são bem antigas, apresentando-se desde os primórdios da organização do ensino sistematizado. Conforme destaca Saviani (2009, p. 143), “a necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684”. Isso evidencia que, desde o surgimento das primeiras propostas pedagógicas modernas há reconhecimento em alguma escala da importância de preparar adequadamente os professores para o exercício de sua função educativa. A profissionalização do magistério, todavia, é uma problemática complexa que atravessa séculos chegando aos dias atuais.

A formação de professores como demanda social que busca uma resposta institucional só surgiu no século XIX, quando os debates sobre a educação para o povo se intensificaram em função dos princípios da Revolução Francesa. Dessa forma, teve início a fundação das Escolas Normais (Saviani, 2005; 2009).

No final do século XIX e no início do século XX, cresceu a demanda por uma mão de obra mais qualificada. Nesse cenário, aparecem na Europa as primeiras escolas normais, responsáveis por proporcionar uma formação básica aos educadores do ensino fundamental, com o objetivo de ampliar a educação além das simples habilidades de leitura e escrita e de alguns outros temas (Gatti; Barretto, 2019).

No Brasil, a educação tem suas origens no período colonial, tendo sido os padres jesuítas, os primeiros educadores do país, os precursores nessa área. De acordo com a literatura, esses padres exerceram uma significativa influência na sociedade brasileira por cerca de duzentos anos, foram os principais responsáveis pela educação intelectual nesse período. Nesse contexto, o método de ensino era abstrato, repetitivo, dogmático, baseado na memorização e no uso de livros, os jesuítas faziam uma seleção rigorosa das pessoas que podiam atuar como professores e mantinham controle sobre elas (Gatti; Barretto; André, 2011).

A despeito das muitas críticas que se possa fazer ao trabalho educativo desenvolvido pelos jesuítas, a sua expulsão não parece ter modificado o panorama educacional para melhor. O que aconteceu, segundo Vieira e Farias (2011) foi a tentativa frustrada da Coroa portuguesa de implementar uma “educação estatal”. O fechamento dos colégios jesuítas e o estabelecimento das aulas régias tornaram a educação brasileira ainda mais precária.

Por um longo período a formação de professores no Brasil foi ignorada. De acordo com Saviani (2009), esse aspecto só se revela de forma explícita como um aspecto a ser cuidado, após a independência do país. Neste sentido o autor destaca seis períodos da história da formação de professores no Brasil entre 1827 e 2006, conforme exposto no excerto abaixo:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (Saviani, 2009, p. 143-144).

A necessidade de adotar critérios para a seleção de professores surgiu ainda no período imperial. De acordo com a legislação, para se tornar professor, era necessário passar por um exame público; no entanto, não havia a exigência de formação pedagógica. Assim, qualquer pessoa capaz de dominar os conteúdos especificados na lei poderia atuar como educador. Esse aspecto pode ser visto como um dos primeiros obstáculos à formação de professores (Saviani, 2009).

O quadro de professores não tinha formação adequada, e já indicava a escassa importância dada à formação dos professores ao longo do tempo. Em relação a esse assunto, o autor destaca que, ao analisarmos as normas sobre a formação dos educadores e os requisitos para o exercício da profissão, fica evidente que, desde a secularização da carreira, qualquer indivíduo poderia assumir essa função. Segundo o autor, a capacitação dos professores não é considerada uma prioridade no Brasil, sendo percebida como um custo em vez de um investimento (Saviani, 2011).

A Constituição de 1934, em seu artigo 150, aborda diversas questões relacionadas à educação, como a oferta de ensino primário gratuito e obrigatório, abrangendo também os adultos; a gratuidade do ensino posterior ao primário; e a liberdade de ensino em todos os níveis e modalidades. No entanto, a formação inicial dos professores não recebeu regulamentação que garantisse uma estrutura organizada ou um direcionamento legal.

Entre 1930 e 1945, a economia nacional fez a transição de um modelo baseado na agricultura e na exportação para a industrialização. Esse movimento resultou em um aumento significativo da urbanização, o que exigiu que os trabalhadores tivessem ao menos um nível básico de educação para operar as máquinas, propiciando, assim, um maior acesso a conhecimentos específicos. O currículo voltado para a formação de professores estava conectado às demandas políticas, sociais e econômicas, os educadores e intelectuais se destacaram na luta pela ampliação do acesso à Educação.

Desde a década de 1980, ocorreu um movimento voltado para a reestruturação do Curso de Pedagogia e Licenciatura, que incorporou a ideia de que “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (Silva, 2008, p. 68-69).

Em outubro de 1982, foi aprovada a Lei 7.044, que eliminou a exigência de habilitação profissional para o antigo 2º grau (atualmente chamado de Ensino Médio). Contudo,

a norma preservou a necessidade de uma formação específica em nível profissionalizante, sem modificar a estrutura fundamental da formação dos professores.

O curso de Pedagogia passou por uma reformulação em 1986, quando o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer n. 161, que permitiu que essas formações incluíssem a capacitação para o ensino nas 1^a a 4^a séries do ensino fundamental. Esse curso, havia recebido alterações anteriormente, como a Lei n. 5.540/68, relacionada à Reforma Universitária, conforme descrito no parecer CFE N. 252/1969 e na Resolução n. 2/1969.

Com essas diretrizes, foi estabelecida “[...] a formação do pedagogo com ênfase na formação do especialista, correspondendo ao modelo educacional tecnicista hegemônico no período, e mantém-se aí a formação do professor para as Escolas Normais em nível de segundo grau” (Gatti; Barretto, 2009, p. 41).

A década de 1990 foi um período em que houve uma reconfiguração do papel do Estado, resultando na criação de uma nova ordem política, econômica e social que provocou significativas mudanças na organização e gestão da educação básica. Nas políticas adotadas, destaca-se a presença de “marcos regulatórios fruto de orientações, compromissos e perspectivas, em escala nacional e mundial, preconizados, entre outros, por agências e/ou organismos multilaterais e fortemente assimilados e/ou naturalizados pelos gestores de políticas públicas” (Dourado, 2007, p.922).

Segundo o Ministério da Educação-MEC, a formação de professores é sem dúvida, uma das mais significativas políticas públicas na área da educação. Isso se deve ao fato de que os desafios enfrentados pelas instituições de ensino requerem um nível de competência da prática pedagógica que abarque não apenas conhecimentos técnicos e científicos, mas também dimensões afetivas, sociais, culturais e éticas.

Desde os anos de 1990, a pesquisa acerca da carreira docente em universidades e instituições de pesquisa no Brasil ganhou destaque, permitindo um debate baseado em análises empíricas e, assim, promovendo uma discussão mais aprofundada sobre o assunto.

Na década de 1990, especificamente em 20 de dezembro de 1996, foi instituída a Lei Nº 9.394/96, no que diz respeito aos educadores, o artigo 61 destaca que a formação desses profissionais deve ser fundamentada na teoria e prática, incluindo a formação durante o exercício da função e a valorização das experiências anteriores em instituições de ensino e outras áreas.

A LDB 9.394/1996, no artigo 63, determina que cabe aos institutos superiores de Educação oferecerem cursos para a formação de docentes da Educação Básica, desenvolver programas de formação pedagógica para aqueles que possuem diplomas de ensino superior e

desejam atuar na educação básica, além de promover a educação continuada para profissionais de diferentes níveis de ensino.

Em relação às políticas de formação de professores, é importante ressaltar que a aprovação da Lei 9.394/1996 trouxe alterações relevantes, especialmente no Artigo 62, que determina que a formação de educadores para a educação básica deve ser realizada em nível superior, por meio de cursos de licenciatura, até o término da Década da Educação (Brasil, 1996).

A formação de professoras(es) para a educação básica é um tema que tem gerado intensas discussões nas últimas décadas, possuindo um papel central nas políticas educacionais brasileiras. Esse debate ganhou maior relevância a partir da década de 1990, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/1996, que se tornou um importante referencial para apoiar os programas governamentais voltados à capacitação de professores no Brasil.

No ano de 2002, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, juntamente com as Diretrizes específicas para cada curso de licenciatura, que receberam a aprovação do Conselho Nacional de Educação. Visam garantir uma formação de qualidade aos profissionais do magistério da educação básica (Brasil, 2002).

Atualmente, as diretrizes para a formação de professores fundamentadas na Resolução Nº 4, datada de 29 de maio de 2024, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica e define os princípios, fundamentos e a Base Comum Nacional para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

A Resolução nº4/2024, traz como perspectiva para a formação docente o aprimoramento de práticas de ensino como fundamentos essenciais para a formação da(o) professora(r), conforme delineado no capítulo II, que detalha os fundamentos e princípios da Política de Formação de Professores, isto é:

- I- o reconhecimento da importância do domínio dos conhecimentos da Educação Básica que serão objetos de ensino nos diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento, considerando as etapas e modalidades nas quais o futuro profissional do magistério atuará;
- II- a presença de sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem e que permita ao futuro profissional do magistério o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão sobre as práticas educativas e sobre a progressão e os processos de aprendizagem e o aprimoramento constante de suas competências de trabalho;
- III- a associação entre teorias e práticas pedagógicas, mediante o desenvolvimento de atividades práticas, orientadas a partir das realidades educacionais em que o futuro

profissional do magistério atuará e vinculadas aos diferentes componentes curriculares do curso de licenciatura e ao estágio curricular supervisionado;

IV - a presença de conteúdos, atividades formativas e processos pedagógicos que permitam ao futuro profissional do magistério a compreensão das múltiplas formas de desigualdade educacional que se manifestam nas escolas, redes e sistemas de ensino, associadas às dinâmicas macroestruturais da sociedade brasileira e a apropriação de conhecimentos profissionais necessários ao seu enfrentamento. (Brasil,2024).

Esse excerto revela que as diretrizes trazem uma compreensão de formação docente crítica, integral e socialmente comprometida, situando o professor como sujeito ativo na construção do conhecimento e na transformação da realidade educacional. Ao destacar a necessidade de domínio dos conteúdos que constituem o currículo, o documento dialoga com o que defende Libâneo (2015) ao afirmar que cabe ao professor dominar conteúdos e métodos e compreender como os estudantes aprendem, articulando o conhecimento científico ao pedagógico.

Tais competências não se forjam alheias a um processo formativo sólido que articule teoria e prática, como trata a fonte. Portanto, os futuros professores precisam adquirir conhecimentos que os habilitem a implementar uma abordagem que garanta as habilidades e competências fundamentais que cada estudante deve adquirir conforme estipulado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A ênfase nas competências revela o alinhamento das DCNs de formação de professores com a BNCC. Toda a Resolução aponta para a formação de professores que tem como foco principal, saber desenvolver em seus futuros alunos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, as competências e as habilidades definidas na BNCC. Pode-se depreender, que o trabalho do futuro professor será basicamente o de traduzir e ter os atributos necessários para colocar em prática o que já está definido na BNCC (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 370).

No decorrer da história nacional recente diversas fontes legais trataram da questão da formação docente no Brasil. Até a promulgação da LDB, que define critérios para a formação e atuação de professores, esse campo era permeado de incertezas e contradições. Conforme afirmado por Gatti (2013):

As políticas e as práticas relativas à formação inicial de docentes para a educação básica têm resistido há um século na conservação de uma estrutura curricular e institucional funcionando à margem dos movimentos socioculturais e históricos na atualidade, que evidenciam profundas mudanças na sociedade. A estrutura da educação básica mudou, os segmentos sociais que nela se inserem mudaram, a idade de inserção das crianças e adolescentes mudou. Essas mudanças exigem da formação de professores mudanças radicais (Gatti, 2013, p. 64).

A formação docente no Brasil está marcada por disputas estruturais entre diferentes concepções de educação, chama atenção também para o fato de que tais contradições não são recentes, mas derivam de processos históricos que perpassam as políticas públicas educacionais, as quais, apesar de avanços normativos, ainda não conseguiram equacionar as desigualdades estruturais.

A promoção do debate sobre formação de professoras(es) se apresenta, na atualidade como demanda necessária e urgente. É preciso construir processos de formação que possibilitem o diálogo com as realidades sociais contemporâneas, de modo a atender às demandas das (os) educadoras(es). Isso permitirá a ressignificação das práticas, a inovação, a construção e a busca por novos saberes, os quais importantes para o aprimoramento profissional da(o) professora(r).

A formação de professoras(es) ainda vagueia entre o falado e o vivido. Apesar das diversas mudanças, “as diferenças entre discursos, normas e práticas se mantêm” (Gatti; Barretto, 2019, p. 86). Os desafios teóricos e as práticas relacionadas à formação de professoras(es) precisam ser tratados de maneira efetiva para lidar com as transformações que as conjunturas econômica, política e social impõem ao trabalho docente no Brasil.

Ao compreender as políticas públicas como expressões das relações de poder e das contradições presentes na sociedade brasileira, especialmente em um contexto de neoliberalismo e precarização do trabalho, torna-se fundamental analisar como tais políticas incidem diretamente no campo educacional. Ainda que esta seção tenha se detido na trajetória histórica e conceitual das políticas públicas de maneira mais ampla, é a partir deste pano de fundo que se torna possível, nas próximas seções, aprofundar a análise sobre as políticas voltadas à formação docente e ao trabalho pedagógico, eixo central da presente pesquisa.

4 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a primeira etapa educação básica, abrange a creche e a pré-escola, tendo como objetivos promover o desenvolvimento físico, cognitivo, motor, social, emocional e tem fundamental importância para a formação da criança, uma vez que desempenha um papel crucial para o desenvolvimento da autonomia, valores e a personalidade da criança. Assim, nesta seção abordo a educação infantil e sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

4.1 Educação infantil no Brasil: aspectos sociais e históricos

A Educação Infantil representa uma etapa importante para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, uma vez que auxilia no desenvolvimento de suas habilidades iniciais e potencialidades. Essa etapa é fundamental para o percurso educacional da criança. Assim, essa seção visa destacar a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil.

O debate sobre educação infantil está atrelado aos conceitos de criança e infância. O entendimento sobre a infância passou por transformações ao longo da história, sendo influenciado pelos valores e instituições de cada cultura. As percepções sobre o que é ser criança não são universais e nem sempre estiveram presentes.

No contexto do capitalismo e nas sociedades urbanas e industriais, os papéis que as crianças desempenham e sua participação na vida social parecem estar em transformação. Na era feudal, as crianças exerciam funções produtivas de forma direta, especialmente durante períodos de alta mortalidade infantil. Já na sociedade burguesa, a atenção voltada para o cuidado das crianças ganhou destaque. Assim, a noção de infância é moldada por alterações na estrutura social ao longo do tempo (Kramer, 2013).

Ao refletir sobre a ideia de infância, Sarmiento (2004, p. 10) considera que, sendo “seres sociais”, as crianças “distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem a raça, o gênero, a região do globo onde vivem”. Todas essas camadas de elementos refletem nas infâncias e, como conclui o autor “os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças”. (Sarmiento, 2004, p. 10).

Os aspectos sociais e históricos são determinantes das infâncias e, conseqüentemente também forjam a educação infantil. Partindo dessa perspectiva, consideramos fundamental compreender como se deu a trajetória histórica dessa etapa da educação.

O desenvolvimento histórico da Educação Infantil está ligado a diversos aspectos, incluindo o cuidado e a atenção familiar, os modos de produção do trabalho, a inserção da mulher no mercado de trabalho, entre outros. Assim, “[...] pensar a criança e sua educação historicamente exige o esforço de articular os discursos e as práticas ao contexto socioeconômico e cultural de sua criação” (Silva, 2007, p.17).

A evolução da educação na primeira infância foi significativamente influenciada pela distinção de classes e separação entre o cuidado assistencial e a proposta educacional. Durante muitos anos, os estabelecimentos voltados para essa faixa etária eram percebidos como um direito da mãe trabalhadora. Essa visão começou a mudar com a implementação de legislações ao longo do tempo, que, ao final do século passado, regulamentaram e reconheceram o acesso à Educação Infantil como um direito das crianças, considerando as creches e pré-escolas como os ambientes ideais para esse propósito (Kuhlmann Junior, 2000; Santos, 2010).

No século XIX, o Brasil vivencia o início do processo de industrialização e isso acarreta no crescimento das cidades e no aumento da demanda de mão de obra nas indústrias. As mulheres começaram a se inserir no ambiente de trabalho, enfrentando diversos obstáculos, especialmente no cuidado dos filhos, já que muitas não contavam com apoio durante o expediente. Desse modo, a educação infantil ganhou destaque nas discussões sobre a necessidade de criar creches para atender as crianças filhas das trabalhadoras, que ansiavam por creches de tempo integral, gratuitas ou de baixo custo.

Além dos anseios femininos, trabalhadores das indústrias, em geral, começaram a demandar condições de trabalho mais adequadas e entre elas a implementação de instituições educacionais para crianças, com o objetivo de prover os cuidados essenciais para os seus filhos. Deste modo,

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus operários, dentro e fora das fábricas. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato de os filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (Oliveira, 2011, p.18).

Os debates sobre a necessidade da creche ganham força na primeira metade do século XIX e as iniciativas de criação dessas instituições se expandem, a partir da Europa, para outros continentes, com adesão pelo mundo e chega ao Brasil na segunda metade do século XIX. Seguindo esse movimento o Brasil se destaca das nações vizinhas em relação a criação de

creches, abrigos e orfanatos. Conforme as ideias de Santos (2010), no seu nascedouro o papel da creche é cuidar das crianças, função que mudaria posteriormente, passando a se reconhecer na creche o seu caráter educativo.

A creche emerge com a função de aliviar os problemas sociais resultantes da pobreza enfrentada por mulheres e crianças, mas também como uma demanda de mães trabalhadoras, movimento que acompanha a origem dessa instituição no mundo ocidental, como afirma Didonet (2001):

As referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança. (Didonet, 2001, p. 12).

Uma das primeiras entidades criadas no Brasil com o objetivo de assistir crianças foi a Associação Protetora da Infância, criada em 1883. Segundo Kuhlmann Júnior (2007, p. 474), essa organização se destacou como uma das precursoras no atendimento à criança em território brasileiro, pois “[...] além de criar uma instituição própria, a Associação pretendia centralizar informações sobre os estabelecimentos para sustentação, instrução e educação da infância desamparada no país”.

Essas instituições cuidavam das crianças, zelando por sua saúde, promovendo hábitos de higiene e oferecendo alimentação. Essa realidade reforçou o papel assistencial das creches e sua ligação com as crianças em situação de vulnerabilidade (Kuhlmann Júnior, 2015).

Além da característica assistencial, as creches estavam atreladas a fundamentos religiosos. A igreja católica, em particular, se dedicou à formação das comunidades, através de iniciativas como os Clubes de Mães, promovendo o surgimento de Movimentos de Luta por Creches em diversas regiões do país (Kuhlmann Júnior, 2015).

Os jardins de infância nascem da iniciativa privada no final do período imperial. De acordo com Oliveira (2002), a primeira instituição desse tipo é criada no Rio de Janeiro em 1875 pelo médico José Menezes Vieira e sua esposa, Carlota de Menezes, oferecendo atendimento exclusivamente para meninos da nova classe média industrial. Conforme Kuhlmann Júnior (2001):

A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento de suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo pedagógico como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma contribuição do jardim-de-infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para pobres (Kuhlmann Junior, 2001, p. 83-84).

O autor aponta que essas instituições possuíam uma abordagem mais pedagógica, distinguindo-se assim da principal função das creches, que era basicamente a de cuidar das crianças das classes mais humildes. Ressalta, ainda que o que separa as diversas instituições é a sua finalidade social, tendo em vista que “o filho da senhora” estudava no “jardim” enquanto “o filho do serviçal” frequentava a creche. Portanto, era a origem social da clientela e não a natureza institucional, o que determina os variados propósitos educacionais contidos nas propostas de cada instituição e na trajetória do cuidado infantil (Kuhlmann Júnior, 2001). Nesta perspectiva, destaca o autor:

O jardim de infância, idealizado por Froebel, seria a instituição educacional por excelência, ao passo que as creches e escolas maternas – ou quaisquer denominações atribuídas a estabelecimentos com características análogas às Salles d’Asile da França – funcionam como assistências, não promovendo a emancipação, mas sim a submissão. (Kuhlmann Júnior, 2007, p. 73).

Embora reconheça o caráter assistencial da educação infantil brasileira no seu nascedouro, o autor chama atenção para a relação próxima desses dois aspectos, sinalizando o que hoje compreendemos como uma especificidade da educação infantil: a indissociabilidade entre cuidar e educar.

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de Educação Infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas. (Kuhlmann Junior, 2001, p. 26).

O século XX traz as preocupações com a saúde física e bem-estar infantil, aspectos que passaram a povoar o ambiente da educação infantil. O Estado brasileiro passou a demonstrar maior preocupação com a infância e a garantia dos direitos da criança como cidadã.

Na década de setenta, as teorias com influência dos Estados Unidos e da Europa, propunham que as crianças em situação de pobreza enfrentavam uma carência cultural que explicava seu desempenho escolar insatisfatório, tiveram grande impacto na orientação da Educação Infantil. Essa concepção acabou por influenciar as políticas públicas para a Educação Infantil (Oliveira, 2018).

Nesse período, no Brasil teve um aumento significativo no número de creches e pré-escolas. As atividades oferecidas nas creches possuíam um caráter educativo, mas não promoviam o desenvolvimento das capacidades das crianças. Assim, “[...] quando, na década de

1970, as creches e pré-escolas iniciaram seu processo mais recente de expansão, a crítica à educação compensatória trouxe à tona o seu caráter assistencialista e discriminatório” (Kuhlmann Junior, 2010, p.166).

A formação do Brasil contemporâneo esteve profundamente marcada pelas ideias liberais que emergiram no final do século XIX, orientadas por uma visão de modernidade e progresso. Nesse contexto, os princípios da Escola Nova foram incorporados ao pensamento educacional, defendendo uma educação renovadora, centrada no desenvolvimento integral da criança e no papel emancipador da escola como espaço de transformação social.

A influência do método de Friedrich Froebel, no século XIX, consolidou uma nova concepção de infância, reconhecendo a criança como um ser ativo e criativo em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Conforme observa Rizzini (2018), a introdução dos jardins de infância no Brasil, inspirados nessa abordagem, resultou na constituição de duas modalidades de atendimento: os jardins de infância, voltados à elite, com ênfase pedagógica e formativa, e as creches ou escolas maternas, destinadas às crianças das classes populares, com caráter assistencial, essa dualidade reflete as desigualdades sociais e educacionais que marcaram a gênese da educação infantil brasileira.

Durante as primeiras décadas do século XX, surgiram no Brasil diversas entidades filantrópicas e de assistência social que passaram a criar creches destinadas ao cuidado de crianças pequenas, sobretudo aquelas pertencentes a famílias de trabalhadores. Em 1908, foi fundada a primeira creche popular, voltada ao atendimento de crianças de até dois anos, filhas de operários, consolidando o vínculo entre educação infantil e assistência social (Rocha, 1999).

Ao longo da história a concepção assistencialista marcou a educação destinada às crianças pequenas no Brasil durante o século XX e ainda se manifesta no século XXI, especialmente nas concepções e práticas educacionais na educação infantil.

4.2 Educação infantil no Brasil: aspectos legais

O predomínio da lógica assistencialista na educação infantil brasileira revela uma concepção histórica de infância marcada por desigualdades sociais e pela ausência de políticas estruturantes de caráter educacional. Durante grande parte dos séculos a criança pequena foi vista sobretudo como objeto de cuidado e proteção, e não como sujeito de direitos.

Para compreender o percurso da educação infantil no Brasil implica analisar como as políticas públicas foram, gradualmente, se afastando do viés assistencialista para se aproximar

de uma concepção educativa, processo que ganha contornos mais definidos com a criação dos primeiros órgãos federais dedicados à infância.

Em 1930, estabeleceu-se o Ministério da Educação e Saúde Pública (Decreto nº 10.402, de 19 de novembro), que, posteriormente, em 1940, fundou o Departamento Nacional da Criança. Este órgão governamental centralizou a assistência à infância no Brasil, adotando uma política de saúde preventiva que não abordava as causas sociais e econômicas subjacentes às profundas desigualdades nas classes sociais.

Pouco tempo depois, em 1932, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁵ influenciado pelos valores religiosos, políticos e econômicos da época. Nesse documento, destacava-se a demanda pela implementação de jardins de infância voltados para a formação de crianças de zero a seis anos, além da defesa da escola pública. O manifesto promovia uma perspectiva da infância integrada a educação, cultura e saúde.

Com a promulgação da Consolidação das Leis de Ensino nº 17.698, em 1947, surge o primeiro decreto relacionado à educação infantil, no qual a educação pré-escolar passa a ser reconhecida como uma necessidade das famílias trabalhadoras, assim, os jardins de infância deveriam ser estabelecidos nas proximidades das fábricas, visando proporcionar às crianças um ambiente de desenvolvimento harmonioso, semelhante aos seus lares (Kramer, 2013).

Até a metade dos anos 1950, existiam poucas instituições de educação infantil e na sua grande maioria estavam vinculadas a fábricas. Todas as creches eram de natureza filantrópica e concentravam-se no bem-estar físico das crianças. Conforme Rosemberg (2008), as instituições privadas de ensino para a primeira infância se expandiram, enquanto as crianças de famílias de baixa renda recebiam atendimento na rede pública por meio de programas de baixo custo e com caráter compensatório.

A partir da década de 1970, a educação infantil começou a ser valorizada pelo poder público, as ações governamentais, começaram a se expandir, especialmente para atender as crianças entre quatro e seis anos, como forma de prevenir a evasão escolar e a repetência no ensino fundamental.

Entre 1974 e 1975, a pré-escola ganhou relevância nas políticas oficiais e passou a ser reconhecida como essencial dentro do sistema educacional. O Parecer nº 2018/74 do Conselho Federal de Educação, fundamentou a prioridade da educação infantil no atendimento às crianças de famílias de baixa renda. O objetivo era equilibrar as oportunidades de acesso e continuidade na educação escolar.

⁵ O documento defende a universalização da escola pública, laica e gratuita, propondo a renovação do sistema educacional brasileiro sob os princípios da Escola Nova.

Nesse contexto, em 1975, o Ministério da Educação (MEC) através da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), estabeleceu que a Educação Infantil deveria empregar métodos de custo acessível e atender a muitas crianças, desempenhando um papel de socialização. Assim, as creches foram criadas para acolher as crianças de famílias de baixa renda, com idade até seis anos, enquanto os jardins de infância atendiam as de famílias mais abastadas, acima de três anos, para garantir educação e desenvolvimento.

A partir de 1979, o UNICEF começou a promover as creches comunitárias, cuja disseminação se intensificou na década de 1980, impulsionada por movimentos sociais. Em 2002, essas creches foram integradas às Secretarias Municipais de Educação.

Até a década de 1980, as ações privadas e as políticas governamentais voltadas para crianças com menos de sete anos no Brasil ainda mantinham caráter assistencialista e compensatório. Durante esse período, a educação infantil enfrentou desafios relacionados à ausência de uma política abrangente e coerente. Entretanto, emergiu uma maior conscientização social, reconhecendo a educação infantil como um direito das crianças pequenas ao aprendizado e um apoio essencial aos filhos de pais que trabalham (Kramer, 2013).

A trajetória do atendimento à infância no Brasil foi marcada pela luta dos movimentos por creches, impulsionados por mães trabalhadoras e de classe média, interligados ao processo de redemocratização do país. O final dos anos 1980 foi significativo pela atuação de movimentos sociais que defendiam a elaboração da nova Constituição, destacando-se o Movimento Criança Pró-Constituinte e o Movimento de Mulheres/Feminista (Rizzini, 2018).

Embora o direito à creche esteja respaldado em importantes documentos e legislações, como a Constituição Federal de 1988, especialmente o artigo 208, reafirmado pela LDB/1996 e pelas DCNEI, sua efetivação ainda enfrenta obstáculos nos sistemas públicos.

Os desafios enfrentados que as(os) professoras(es) enfrentam vão desde a falta de recursos estruturais até a desvalorização do trabalho docente expressa em sobrecarga de trabalho, jornadas extensas e falta de segurança, fatores que impactam na organização do tempo pedagógico, incluindo o uso das atividades extraclasse na jornada de trabalho e sua contribuição para a formação continuada das(os) docentes da Educação Infantil, tema central desta pesquisa.

A trajetória da educação infantil no Brasil confirma as disputas históricas em torno do reconhecimento da infância como um período importante para a vida da criança e do direito à creche como um direito social fundamental para a educação e o desenvolvimento infantil. Esse processo afirma a creche como instituição pedagógica e estratégica para o desenvolvimento humano e social.

Até o final da década de 1970, houve pouco avanço na criação de leis que assegurassem a oferta desse tipo de educação. Entre 1980 e 1990, a Educação Infantil passou a ganhar reconhecimento político e social, sendo considerada essencial em razão do crescimento da urbanização e das mudanças nas dinâmicas e funções familiares. No campo da política educacional, foi oficialmente ressaltada a relevância da Educação Pré-escolar.

Na década de 1980, diversos setores sociais e, estudiosos da infância, universidades e cidadãos, se mobilizaram para conscientizar a sociedade sobre o direito das crianças a uma educação de qualidade desde o nascimento. Historicamente, levou quase cem anos para que o direito à educação das crianças fosse oficialmente garantido por lei, sendo reconhecido de fato apenas com a Constituição Federal de 1988.

Nesse contexto, o Brasil passou por intensos debates acerca do papel das creches na sociedade contemporânea. A partir desse período, essas instituições passaram a ser reconhecidas como espaços de educação para crianças de zero a seis anos. A Constituição de 1988 consolidou a mudança de perspectiva, concebendo a creche como instituição educativa e de cuidado à criança pequena. De acordo com o Artigo 205 da Constituição:

A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Como analisa Leite Filho (2001, p. 31), a Constituição Federal de 1988 representa “[...] um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil”. Nesse documento, a Educação Infantil foi integrada ao sistema educacional e validada a função de cuidado e educação. A legislação reconhece a criança como sujeito de direitos e estabelece as bases para as futuras diretrizes sobre o cuidado e a educação da criança.

A influência dos movimentos sociais na Assembleia Constituinte viabilizou a incorporação da creche e da pré-escola ao sistema educacional ao incluir, no artigo 208, inciso IV “O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988). Com a promulgação dessa legislação, as creches, passaram a ser de responsabilidade da educação.

A Constituição Federal de 1988 representou um progresso significativo ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e cidadão. Contudo, não detalhou de forma suficiente a responsabilidade do Estado em garantir a Educação Infantil. Para suprir essa lacuna, cinco anos após sua promulgação, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenadoria

da Educação Infantil (COEDI), lançou o documento “Políticas para a Educação Infantil” (1993), com o objetivo de promover a expansão da Educação Infantil de qualidade no país.

Esse marco legal resultou de um amplo processo de debate e engajamento entre sociedade civil e governo e a partir de então, as crianças passaram a ser reconhecidas como titulares de direitos, e a educação infantil foi incorporada ao sistema de ensino.

Na década de 1990, houve uma evolução na compreensão da infância: a criança passou a ser vista como um ser inserido em um contexto sócio-histórico, em que a aprendizagem ocorre por meio das interações com o meio social. Essa abordagem sociointeracionista, fundamentada em Vygotsky, destaca a criança como um agente social ativo, participante de uma cultura específica (Oliveira, 2018).

Dois anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90, que regulamentou o artigo 227 da Constituição, integrando as crianças ao contexto dos direitos humanos. Conforme o artigo 3º, é garantido a crianças e adolescentes o acesso aos direitos fundamentais que pertencem a todo ser humano, permitindo-lhes oportunidades de “desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (Brasil, 1994).

De acordo com Gosuen (2018), essa legislação vai além de um mero mecanismo legal, pois:

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento (Gosuen, 2018, p. 184).

Nos anos subsequentes à promulgação do ECA, entre 1994 e 1996, o Ministério da Educação lançou uma série de documentos relevantes sob o título de “Política Nacional de Educação Infantil, definindo diretrizes pedagógicas e orientações para aprimorar a qualidade do atendimento educacional nessa etapa. Entre os textos, destaca-se “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”. Esses documentos foram fundamentais para a organização do trabalho pedagógico nas instituições e para a valorização dos profissionais da educação infantil.

Em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), representando um marco significativo para a Educação Infantil. A LDB reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, destinada a crianças de zero a

seis anos, incluindo as creches (0 a 3 anos) e as pré-escolas (4 a 6 anos). Ao deslocá-la do âmbito da assistência social para o campo educacional, promoveu uma mudança profunda na identidade da Educação Infantil, integrando as funções de cuidar e educar de forma indissociável.

A LDB também estabelece princípios norteadores da educação, como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender e ensinar, valorização do profissional da educação, gestão democrática e garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1996, art. 3º). Assim, a Educação Infantil passou a ser gerida pelas Secretarias Municipais de Educação, com coordenação política, administrativa e pedagógica, garantindo maior autonomia e responsabilidade aos municípios.

Dois anos após a aprovação da LDB, o Ministério da Educação publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), com o objetivo de orientar as práticas educativas voltadas para crianças de 0 a 6 anos. O RCNEI constituiu um avanço significativo, ao propor uma abordagem que articula o cuidar e o educar de forma indissociável.

As políticas educacionais com foco na educação infantil se intensificaram nessas duas primeiras décadas do século XXI, tanto na esfera federal como no âmbito dos estados e, sobretudo dos municípios. A Constituição atribuiu aos municípios a responsabilidade de promover a educação infantil, com apoio dos estados e da União.

Entre os marcos legais da educação infantil, estão: o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001; a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), criada em 2006; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas em 2009; a Emenda Constitucional nº 59/2009 e a Lei nº 12.796, de 2013 que alteram, respectivamente, a Constituição Federal e a LDB, tornando obrigatória educação de crianças e jovens dos quatro aos dezessete anos de idade (BRASIL, 2009; 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, que define e orienta a organização dos currículos de todas as etapas da educação básica dos sistemas e redes de ensino brasileiros.

O PNE estabeleceu metas com validade até 2010, destaca-se a ampliação da educação obrigatória para crianças a partir dos seis anos, inserindo-as nos anos iniciais do ensino fundamental. Em 2014 o Ministério da Educação, lança um novo PNE, instituído pela Lei 13.005/2014, com abrangência de 10 anos (2014-2024), foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025.

O Plano reitera os princípios de cooperação federativa da política educacional, presentes da Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. Em relação à educação infantil, essa política estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias, tais

como: universalizar a educação infantil para crianças de 4 a 5 anos; universalizar o atendimento escolar para os alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular, dentre outras metas. Diversas metas educacionais não foram cumpridas, por descontinuidade de políticas públicas e mudanças de governo, dificultando a plena implementação do plano, isso ocasionou a sua prorrogação até 2025.

Em 2006 é lançado pelo MEC outro documento da Política Nacional de Educação Infantil (PNEI, 2006), esse documento apresenta diretrizes, objetivos, estratégias e metas relacionados à educação infantil e anuncia como os principais objetivos da educação infantil: expandir a oferta de vagas, fortalecer a concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis; e melhorar a qualidade do atendimento educacional. Para isso, recomenda que

- a prática pedagógica considere os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professoras e professores, pais, comunidade e outros profissionais;
- estados e municípios elaborem ou adequem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil;
- as instituições de Educação Infantil ofereçam, no mínimo, 4 horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos socioeconômicos e culturais;
- as instituições de Educação Infantil assegurem e divulguem iniciativas inovadoras, que levem ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da Educação Infantil, sobre a infância e a prática pedagógica;
- a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação;
- os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, da implementação e da avaliação das políticas públicas. (Brasil, 2006, p. 27).

No que se refere a função da(o) professora(r) o PNEI engloba uma concepção de prática pedagógica democrática, participativa e contextualizada, que se fundamenta na valorização dos saberes produzidos no cotidiano pelos diversos sujeitos envolvidos no processo educativo e reafirma o caráter sociocultural e político da educação infantil. Enfatiza a importância da participação da comunidade escolar na elaboração e avaliação dos projetos políticos pedagógicos para assegurar a construção de uma escola democrática, emancipadora e de qualidade para as crianças.

Para orientar as práticas pedagógicas na educação infantil, foi publicada em 2009 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), sendo importante documento orientador do currículo da educação

infantil. O documento é uma referência para a orientação sobre o currículo das crianças de 0 a 5 anos de idade, propõe o planejamento de experiências e ambientes acolhedores, buscando articular os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental e científico.

As DCNEI enfatizam que ao planejar as experiências, as(os) professoras(es) devem considerar a importância das interações e da brincadeira, integrando-as ao currículo de forma a promover um ambiente de aprendizagem rico e estimulante. Assim, as crianças podem desenvolver habilidades sociais, cognitivas e emocionais.

Apesar dos avanços legais e conceituais, persistem desafios quanto ao acesso e à qualidade da Educação Infantil. Conforme Barreto (1998),

A insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos (especialmente brinquedos e livros); a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas (ou sua existência apenas no papel, com pouca efetividade na orientação do cotidiano das instituições de educação infantil) são alguns dos problemas a enfrentar. (Barreto, 1998, p. 27).

O direito à educação infantil e especialmente na etapa creche (de 0 a 3 anos), está assegurado na Constituição Federal de 1988, no entanto, a realidade vivenciada em diversas cidades brasileiras, como em Fortaleza, aponta uma divergência entre o está previsto na legislação e o que a realidade nos aponta sobre a oferta de vagas a população.

No município de Fortaleza, a demanda por vagas em Centros de educação infantil, que oferecem atendimento a creche e pré-escola nas unidades públicas municipais tem sido superior à oferta de vagas na rede de ensino. Para identificar essa demanda por vagas a Secretaria Municipal de Educação-SME criou um instrumento de registro público, chamado Registro Único, que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda em Fortaleza.

O registro Único, é utilizado para selecionar a criança cadastrada na fila de espera, atribui uma classificação a partir do critério de vulnerabilidade social, quanto mais vulnerável a criança, maior a sua pontuação e conseqüentemente, menor a espera pela vaga na creche.

A superação do déficit na oferta de vagas na educação infantil exige ações articuladas entre União, estados, municípios, sociedade civil e famílias, com políticas que reconheçam a natureza multidimensional desse direito.

Além da questão do acesso, a qualidade educacional na educação infantil é um desafio que ainda buscamos superar como sociedade. Essa dimensão abrange diversas questões complexas, incluindo investimentos financeiros e a formação e valorização dos docentes. O

entendimento acerca da relevância do papel da(o) professora(r) na construção de uma educação infantil de qualidade evidencia que a legislação vigente exige uma formação inicial consistente, bem como a participação em processos contínuos de formação continuada, uma vez que o trabalho docente nessa etapa educacional exerce influência direta sobre o desenvolvimento integral das crianças.

Diante do percurso histórico, político e legal da educação infantil no Brasil e os desafios persistentes em sua efetivação como direito social, torna-se fundamental refletir sobre as condições concretas em que o trabalho docente ocorre nas instituições de educação infantil. Nesse contexto, as atividades extraclasse, como componentes da jornada de trabalho das(os) professoras(es), configuram-se como um elemento central para compreender as possibilidades e limites da formação continuada, da prática pedagógica e da valorização profissional no interior das creches e pré-escolas.

5 AS ATIVIDADES EXTRACLASSE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES): CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação continuada das(os) professoras(es) configura-se como um eixo estruturante das políticas educacionais voltadas à valorização do magistério e à melhoria da qualidade da educação. No âmbito da educação infantil, ela assume papel essencial na consolidação da identidade docente e na qualificação das práticas pedagógicas voltadas às especificidades da infância. Nesta perspectiva apresento, nesta seção, a interpretação dos dados decorrentes da pesquisa documental, desenvolvendo uma análise da política das atividades extraclasse instituída pela Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional).

A seção foi construída a partir de quatro movimentos: inicialmente abordou a formação de professores, situando teórica e legalmente a formação continuada; no tópico seguinte analisou a política das atividades extraclasse para docentes da educação básica, instituída pela Lei nº 11.738/2008, foco dessa investigação; e no terceiro e quarto tópicos se debruçou sobre o contexto das políticas de formação de professores no Ceará e em Fortaleza a fim de imprimir mais sentido a **sexta seção**, onde foram interpretadas as percepções de docentes da educação infantil acerca da política foco dessa investigação.

5.1 Formação continuada de professoras (es)

A formação de professores é um processo amplo, contínuo e plural, que envolve diferentes dimensões e momentos do desenvolvimento profissional, destacando-se, neste sentido, a formação inicial e a formação continuada.

A formação inicial corresponde ao processo formativo regular e formal que prepara a(o) futura(o) educadora(r) antes do seu ingresso na carreira docente, oferecendo os fundamentos teóricos, metodológicos, éticos e pedagógicos necessários à atuação profissional. No Brasil essa formação é provida pelas universidades em nível de graduação, sendo, ainda, aceita a formação em nível médio na modalidade normal, conforme estabelecido pela LDB.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996).

É nesse processo que a(o) professora(r) deve construir a base da sua identidade e compreender o papel social da educação em experiências formativas que articulem saberes

teóricos e práticos, valorizando a experiência e a reflexão sobre a própria ação docente (Nóvoa, 1995).

A formação continuada, por sua vez, compreende um processo permanente de aperfeiçoamento e reflexão sobre a prática, desenvolvido ao longo da trajetória profissional. Mais do que a atualização de conteúdos, ela propõe a reconstrução coletiva de saberes, o fortalecimento da autonomia e a valorização da escola como espaço de formação.

Para que essa formação alcance seu objetivo, qual seja, transformar e qualificar a prática docente, ela precisaria “apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme, um processo constante de autoavaliação do que se faz e porque se faz” (Imbernón, 2010, p. 47).

Estudiosos como Nóvoa (1995), Imbernón (2010), Oliveira (2018) e Gatti e Barreto (2019) apontam que, nas últimas décadas, a formação e o desenvolvimento profissional docente passaram por importantes avanços, refletindo mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem. No entanto, perdura o desafio de consolidar processos formativos mais contextualizados, que subsidiem as(o) professoras(es) no desenvolvimento de novas competências profissionais e saberes pedagógicos.

No caso da Educação Infantil, a(o) professora(r) deve compreender a criança como sujeito de direitos, respeitando suas formas de expressão, aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), cabe a(o) docente criar condições para a aprendizagem, reconhecendo a criança como sujeito ativo que aprende por meio das experiências e das interações sociais. Para isso, é essencial uma formação que ofereça fundamentos teóricos e metodológicos que sustentem uma prática pedagógica qualificada.

No final da década de 1970 e início dos anos 1980, o Brasil vivenciou um aumento nos investimentos em educação impulsionado pelas demandas sociais e pelo avanço da industrialização, o que gerou uma grande necessidade de formação de professores, fortemente influenciada pela rápida expansão das redes públicas e privadas (Gatti; Barreto, 2019). Nesse contexto, buscavam-se alternativas a modelos autoritários e excludentes de ensino, emergindo a necessidade de formações mais críticas e inovadoras (Imbernón, 2010).

Segundo Imbernón (2010), predominava um modelo individualizado de formação, centrado na iniciativa pessoal da(o) docente e na valorização da formação inicial, muitas vezes de baixa qualidade e pouco transformadora. A partir da década de 1980, movimentos sociais,

sindicais e acadêmicos, tanto no Brasil quanto em outros países, impulsionaram uma efervescência educacional que destacou a importância da formação docente como eixo central das transformações na educação.

Durante os anos de 1980, 1990 e 2000, realizaram-se centenas de programas de formação continuada de professor, cuja análise rigorosa desqualifica alguns, mas mostra que outros apresentam novas propostas e reflexões que podem ajudar a construir o futuro dessa formação. (Imbernón, 2010, p. 14).

Os programas de formação continuada geraram impacto nas diretrizes e nas práticas adotadas pelos sistemas educacionais, em vários países, porém nem sempre foram bem-sucedidos. Na verdade, muitas vezes foram recebidos com ceticismo e enfrentaram críticas severas por profissionais da Educação (Gatti; Barreto, 2019).

Há uma convergência de ideias entre Imbernón (2010), Nóvoa (1995) e Oliveira (2018) quanto à concepção de formação docente como um processo contínuo, contextualizado e essencial ao desenvolvimento profissional e humano das(os) professoras(es). Neste sentido, Imbernón (2010) destaca a superação de modelos autoritários e técnicos, característicos das décadas anteriores, em direção a práticas colaborativas e reflexivas, baseadas no trabalho em equipe e na valorização do contexto de atuação do professor.

Essa perspectiva encontra consonância em Nóvoa (1995), que enfatiza a importância da profissionalização docente e do desenvolvimento da(o) professora(r) em serviço, articulando teoria e prática na construção da identidade profissional e de forma complementar, Oliveira (2018) evidencia a necessidade de uma formação específica para as(o) docentes da Educação Infantil, especialmente após a LDB nº 9.394/96, que incluiu essa etapa como parte da Educação Básica.

Para Oliveira (2018), a formação deve preparar a(o) professora(r) para promover o desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual e social. Assim, embora os autores enfoquem dimensões distintas, os três convergem ao defender que a formação docente deve consolidar-se como um espaço de reflexão crítica, colaboração e compromisso com uma educação democrática e transformadora.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) constitui um marco na valorização da formação continuada docente. O Artigo 67 estabelece que os sistemas de ensino assegurem oportunidades permanentes de aperfeiçoamento profissional e reconhece a formação como um processo contínuo, integrado à prática pedagógica. Ao prever o aperfeiçoamento profissional continuado e o licenciamento remunerado para estudos, a LDB

consolida a formação continuada como direito da(o) professora(r) e dever do Estado, o que fundamenta uma concepção de docência baseada na reflexão e na atualização permanente.

O artigo explicita ainda elementos complementares da valorização docente, como o ingresso por concurso público e a reserva de tempo para estudos, planejamento e avaliação, o que integra a formação à jornada de trabalho e a estende para além da sala de aula. Ao tratar das condições adequadas de trabalho, a LDB articula a formação continuada a um ambiente profissional favorável e reconhece a necessidade de condições estruturais, materiais e humanas para o desenvolvimento profissional docente.

A Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso do Magistério) fortalece essa perspectiva ao reorganizar a carga horária docente e determina que um terço da jornada seja destinado às atividades extraclasse, como estudo, planejamento e formação. Tal medida traduz, na prática, o princípio da formação permanente, garantindo tempo institucionalizado para o desenvolvimento profissional e a reflexão sobre a prática (Brasil, 2008).

A consolidação dessa política se aprofunda com o Decreto nº 8.752/2016, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Em articulação com o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução nº 02/CNE/2015), o decreto reafirma a indissociabilidade entre formação inicial e continuada e compreende ambas como componentes essenciais da profissionalização docente. Além de estabelecer princípios como a valorização dos saberes da experiência e a articulação entre formação e prática, o decreto institui mecanismos de gestão compartilhada entre União, Estados e Municípios, com o objetivo de promover maior coerência entre as políticas de formação e as necessidades das redes de ensino (Brasil, 2016).

Esse conjunto de dispositivos legais delineia uma visão sistêmica da formação continuada como uma dimensão constitutiva da carreira e da identidade profissional docente. Ao longo das últimas décadas, a legislação brasileira passou a reconhecer que o aprimoramento da prática pedagógica depende de políticas permanentes de formação, sustentadas por tempo, recursos e condições institucionais adequadas. Ainda que persistam desafios na efetivação dessas medidas, a trajetória normativa da LDB evidencia um avanço na consolidação da formação continuada como política pública estratégica para o desenvolvimento profissional e para a qualidade da educação.

No que se refere a(o) professora(r) que atua na educação infantil, compreende-se em consonância com Oliveira (2011) que esse educador “deve ter formação ética e competência na especificidade de sua tarefa”, o que “envolve capacidades para tomada de decisões com base em permanente reflexão acerca de sua própria prática pedagógica (Oliveira, 2011, p.30-31).

Conforme estabelece a Lei nº 9.394/1996, é papel dos sistemas de ensino promover a valorização e o desenvolvimento dos profissionais da educação. No município de Fortaleza, esse compromisso se materializou por meio da Portaria nº 204/2014, da Lei nº 169/2014⁶ e da Política de Formação Continuada instituída em 2017, que visam aprimorar a prática pedagógica a partir de referenciais teóricos sólidos. Essa política fundamenta-se em autores como Schön (2000), Tardif (2002), Alarcão (2003), Nóvoa (2009), Saviani (2005, 2009) e Imbernón (2010), que defendem a indissociabilidade entre teoria e prática e a importância da reflexão docente como meio de transformação educativa.

A formação continuada na Educação Infantil, portanto, busca articular saberes teóricos e experiências práticas, como objetivo de promover o intercâmbio entre professoras(es) e fortalecer sua identidade profissional. Inserida em um cenário mais amplo, essa política dialoga com o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que estabelece metas para a valorização docente e a melhoria da qualidade educacional no Brasil até 2025.

5.2 Atividades extraclasse: uma política de formação continuada de professoras(es)

No bojo do debate sobre formação continuada, esta pesquisa direcionou o foco para a política de estabelecimento das atividades extraclasse, um importante espaço de formação para as(os) professoras(es) na escola e representa uma dimensão essencial para o desenvolvimento do trabalho docente. Esse espaço-tempo é fundamental para a organização do trabalho pedagógico, a mediação do conhecimento e a construção de uma prática reflexiva e comprometida com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

No âmbito da jornada de trabalho, as atividades extraclasse correspondem a um terço da carga horária de regência e compreendem ações realizadas pelas(os) professoras(es) sem interação direta com as crianças, como estudo, planejamento, participação em cursos de formação continuada e em serviço, reuniões escolares, elaboração de relatórios sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, entre outras práticas pedagógicas que sustentam e qualificam o fazer docente. Esse conjunto de ações é reconhecido e respaldado por dispositivos legais que buscam garantir tempo e condições adequadas ao exercício docente, conforme previsto na legislação educacional brasileira.

⁶ Regulamenta dispositivos da Lei nº 169/2014, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) dos profissionais do magistério municipal de Fortaleza, 2014.

No contexto da legislação brasileira, as ações realizadas fora da sala de aula, pelas(os) professoras(es), são consideradas complementares ao trabalho em sala de aula. Isso incluem diversas ações que englobam: planejamento das aulas, preparação de materiais didáticos, a avaliação do desempenho dos alunos, interações com os responsáveis pelos estudantes, participação em cursos de formação continuada entre outras atividades. Conforme aponta Libâneo (2013), o trabalho docente é, por natureza, intelectual e precisa de tempo para estudo, pesquisa e preparação, sendo essas dimensões fundamentais para a qualidade da prática pedagógica.

Desse modo, o que a legislação reconhece como as atividades extraclasse abrangem um amplo espectro de práticas, que vão além da sala de aula e expressam a complexidade do trabalho docente. A normatização desse tempo-espço e dessas ações reafirma o papel das atividades extraclasse na valorização e profissionalização docente.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, os professores da educação básica da rede pública têm direito a um período de sua jornada de trabalho reservado para atividades extraclasse, destinadas ao planejamento, estudo, avaliação e formação continuada. O artigo 13 da LDB estabelece que os docentes, além de participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, devem elaborar e cumprir planos de trabalho, desenvolver estratégias de ensino, interagir com as famílias e a comunidade e participar de momentos de aprimoramento profissional.

A Resolução CNE/CEB nº 03/1997 regulamentou a jornada docente, fixando entre 20% e 25% da carga horária docente para as atividades extraclasse. Esse percentual foi alterado posteriormente com a promulgação da Lei Federal nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Nacional do Magistério e determinou que, no mínimo, um terço da jornada seja destinado às atividades extraclasse, restando até dois terços para o trabalho direto com os alunos.

A Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial) reafirma o princípio de que a valorização docente envolve não apenas a remuneração, mas também a garantia de tempo-espço para o planejamento, a reflexão e o aperfeiçoamento profissional. A partir dessa determinação legal, consolida-se um marco normativo que organiza a jornada docente e estabelece condições para o exercício profissional.

Para a carga horária regular de trabalho das(os) professoras(es), que não deve ultrapassar 40 horas por semana (conforme já destacado, de acordo com a LDB nº 9.394/1996, a Resolução CNE/CEB nº 03/1997 e a Lei Federal nº 11.738/2008), criaram-se categorias que incluem uma parte dedicada às aulas, em que a(o) docente se relaciona diretamente com os alunos e outra parte destinada as atividades extraclasse, como a preparação e avaliação do conteúdo

pedagógico, as reuniões com a comunidade e o desenvolvimento profissional, de acordo com a proposta educacional de cada unidade escolar.

O total de horas para as atividades extraclasse correspondem a 20% a 25% da carga horária docente, conforme a Resolução CEB/CNE nº 03/97, assegurando-se, nos termos da Lei nº 11.738/08, ao menos um terço da jornada para ações sem interação direta com os alunos. Tais dispositivos, em consonância com o artigo 67, inciso V, da Lei nº 9.394/96 e com o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14), visam à valorização docente ao garantir tempos destinados a estudos, planejamento e avaliação. Para além do marco normativo, essas atividades constituem espaços formativos estratégicos de reflexão e desenvolvimento profissional.

As atividades extraclasse assumem um caráter formativo, pois é nesse espaço-tempo que a(o) professora(r) realiza reflexões sobre sua prática, estuda novas metodologias e busca atualizar-se frente às demandas da educação. Para Perrenoud (2000), um dos pilares da profissionalização docente é justamente a capacidade de refletir sobre a ação, analisar situações didáticas complexas e tomar decisões fundamentais. Assim, observa-se uma transição do reconhecimento legal para a compreensão pedagógica e formativa desse tempo de trabalho.

Dessa forma, reconhecer e valorizar as atividades extraclasse da(o) professora(r) é essencial para a construção de uma educação pública de qualidade. Trata-se de compreender que o fazer docente não se limita à presença em sala de aula, mas envolve um conjunto de saberes, responsabilidades e compromissos que precisa de tempo, dedicação e condições adequadas de trabalho. Com base nesse entendimento, aprofundamos a análise da legislação específica que regulamenta esse direito, evidenciando sua implementação no contexto da educação infantil.

Diante do exposto, passamos à análise da Lei Federal nº 11.738/2008, com ênfase na regulamentação da composição da jornada de trabalho docente na educação infantil, especialmente no que se refere à inclusão do tempo destinado às atividades extraclasse como elemento central da valorização profissional. Tal análise aprofunda a perspectiva normativa e permite compreender a materialização das políticas educacionais na carreira docente.

Em 2008, após um intenso movimento de reivindicações, foi sancionada a Lei Federal nº 11.738, conhecida como Lei do Piso Nacional do Magistério, que estabelece normas para a carreira das(os) professoras(es) do magistério da educação básica. Essa legislação representa um marco significativo na consolidação das políticas de valorização docente no Brasil implica, de forma diretas, na formação continuada dos professores.

Pensar na relevância das atividades extraclasse para os professores no Brasil é recordar a trajetória de batalhas dessa categoria em busca de valorização e aprimoramento das condições de trabalho. Czekalski (2008) destaca que, por um longo período no Brasil, a profissão

de professor foi associada à noção de sacerdócio e sacrifício, influenciada pela atuação dos jesuítas. Essa perspectiva contribuiu para a desvalorização da carreira docente, uma vez que se acreditava que “ensinar” era mais uma forma de ‘abrir mão de algo’ do que um trabalho remunerado.

A fim de cumprir o disposto nessa legislação, estados e municípios brasileiros iniciaram um processo de organização para proporcionar aos professores o tempo e espaço necessários para a estruturação e aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Todavia, pesquisas mostram que ainda existem municípios brasileiros que não estão em conformidade com a legislação.

Além de estabelecer um piso salarial mínimo nacional para os professores, a Lei 11738/2008 também determina a composição da jornada de trabalho docente, introduzindo um terço da carga horária para as atividades extraclasse. Esse cenário evidencia a distância entre o que está previsto nas normativas e o que de fato se concretiza no cotidiano das redes de ensino, revelando tensões entre a política e a prática.

Conforme apontado por Vitor Paro (2020), a atividade docente se estabelece por meio de uma troca de conhecimentos e sua plena realização requer condições adequadas e uma remuneração que esteja em consonância com a carga horária desempenhada. Desse modo, a discussão sobre jornada e tempo extraclasse não se restringe a aspectos administrativos, mas diz respeito ao próprio sentido formativo do trabalho docente.

No que diz respeito as(os) professoras(es) da educação infantil, as opiniões do CNE foram semelhantes ao reiterar que: é “importantíssimo que se ressalte que tudo o que aqui se disse sobre a jornada de trabalho docente se aplica também aos professores que lecionam na educação infantil, pois estes também são professores da Educação Básica” (Brasil, 2012). A inclusão explícita dos professores da educação infantil nessa legislação reforça o reconhecimento de sua função docente e a necessidade de assegurar-lhes os mesmos direitos formativos e profissionais.

Os pareceres do CNE de 2008, 2009 e 2012 evidenciam que é de fundamental importância que os sistemas de ensino desenvolvam planos de carreira para os profissionais do magistério da educação básica pública. Essas diretrizes indicam que a valorização docente deve ser compreendida como um processo articulado, que envolve tanto a dimensão legal e estrutural quanto o investimento contínuo na formação profissional.

Tendo em consideração as discussões realizadas neste estudo é evidente que as atividades extraclasse representam uma significativa vitória para os professores. Diante disso, é fundamental que o Poder Público, os docentes e as equipes administrativas reconheçam a

importância e viabilidade da formação continuada, em serviço, uma vez que as atividades extraclasse permitem um tempo/espaço adequado para essa finalidade.

A Secretaria da Educação do Município de Fortaleza iniciou a implementação da Lei nº 11.738 de 2008 de forma gradual, começando no ano de 2013. Em 2013, os professores passaram a ter o direito a 1/3 na sua carga horária para as atividades sem interações com as crianças. É importante destacar que para atender a Lei do Piso foi necessário a contratação de professores, algo que já se mostrava imprescindível, considerando o aumento considerável da matrícula na rede. A experiência do município de Fortaleza revela como a implementação concreta da legislação implicou na reorganização estrutural, política e pedagógica da rede de ensino.

Em 2013, o sistema municipal de ensino de Fortaleza iniciou a implantação da Lei 11.738/2008, que, além de estabelecer o piso salarial para os professores, também determinou que um terço da carga horária fosse destinado ao planejamento e outras atividades fora da sala de aula. A formação continuada é uma das ações que devem ser desenvolvidas nesse tempo, sendo fundamental para os professores, pois não apenas os mantém atualizados com as novas teorias, mas também lhes permite refletir sobre sua prática pedagógica. Assim, o tempo extraclasse passa a ser compreendido não apenas como um direito trabalhista, mas como um espaço de desenvolvimento profissional permanente.

A determinação legal reconhece que o trabalho docente não se resume ao tempo de trabalho em sala, mas inclui várias tarefas essenciais à qualidade da prática pedagógica. Isto é, embora a legislação represente um avanço formal, sua implementação encontra limites práticos nos contextos escolares marcados por falta de infraestrutura, ausência de espaços adequados para planejamento e sobrecarga de trabalho docente (Freitas, 2012; Leher, 2019). Esses desafios mostram que o potencial formativo do tempo extraclasse depende de condições institucionais concretas que favoreçam a reflexão e o estudo coletivo.

Como ressalta Libâneo (2013), o professor é um profissional intelectual que necessita de tempo para preparar suas atividades, refletir sobre sua prática e buscar o aprimoramento constante de sua atuação pedagógica. Essa visão aproxima-se de uma concepção crítica de docência, na qual a formação é entendida como parte intrínseca do fazer pedagógico.

Para Saviani (2009) a valorização do magistério deve ser considerada como parte integrante de uma política educacional mais ampla, que inclua financiamento adequado, formação inicial e continuada, além de condições dignas de trabalho. Desse modo, a valorização docente é vista como um processo sistêmico, que ultrapassa a dimensão legal e alcança o campo da formação e das práticas pedagógicas.

A formação de professores é um tema frequentemente abordado por pesquisadores como Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta, entre outros, que se dedicam a investigar essa questão. Na América Latina, esse tema passou a adquirir maior relevância a partir da década de 1990. Embora já existissem tentativas de discutir a formação de professores, anteriormente, foi nesse período que o tema se tornou mais amplamente debatido. É largamente reconhecida a necessidade de formação contínua dos profissionais, que são fundamentais para a formação de todos os outros trabalhadores (Rodríguez; Almeida, 2008).

A qualidade do trabalho docente pressupõe a atualização permanente dos educadores, o que evidencia a importância da formação continuada. Ainda que a formação inicial seja fundamental, ela não esgota as demandas do desenvolvimento profissional, uma vez que a prática pedagógica se consolida no exercício cotidiano da docência (Pimenta, 2015). Nesse sentido, o tempo extraclasse configura-se como espaço privilegiado para a articulação entre teoria e prática, elemento essencial para a constituição de uma formação docente reflexiva.

Diante da realidade escolar, o professor é convocado a refletir e procurar teorias que aprimorem sua atuação pedagógica. A teoria, quando desvinculada da prática, não indica as direções essenciais para a aprendizagem. Por outro lado, não existe um direcionamento sem uma base teórica; portanto, o conhecimento docente e a prática são elementos que devem sempre andar juntos. Dessa articulação decorre a compreensão da docência como um processo permanente de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Paulo Freire (2019, p. 94) afirma que "a teoria sem a prática é verbalismo e prática sem teoria é ativismo". Segundo ele é essencial que teoria e prática caminhem unidas, pois somente assim podemos alcançar a práxis, que é a verdadeira agente de transformação das realidades. A perspectiva freireana reforça, portanto, o sentido emancipador da formação continuada, que se realiza na práxis pedagógica.

Dada a relevância da formação docente, observa-se ampla produção de pesquisas acadêmicas sobre o desenvolvimento profissional contínuo. Contudo, a ampliação do tempo destinado ao planejamento evidencia a necessidade de investigar seus impactos na formação dos professores da rede municipal de ensino de Fortaleza, deslocando o enfoque para o campo empírico, em que se buscou compreender como as políticas e concepções se materializam no cotidiano docente.

A formação contínua das(o) professoras(es) é um processo de aprimoramento dos saberes da prática, que pode ser alterada por meio da análise e reflexão. Paulo Freire (2019, p.23) ao analisar a ação de ensinar, reflete: "Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do

outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Essa concepção dialógica de ensino e aprendizagem evidencia a dimensão formativa que permeia todas as práticas educativas, inclusive as realizadas no tempo extraclasse.

Dessa forma, entendemos que ensinar se concretiza por meio dessa interação e nos tornamos professores ao reconhecermos que é nessa relação entre teoria e prática que se desenvolve a formação dos professores, sendo uma necessidade constante e essencial, conforme menciona Barreto (2011):

A formação docente não tem um ponto exato que caracteriza sua conclusão. Por essa razão, pode-se afirmar que essa formação, em especial, tem um caráter permanente e se fecunda na prática, no local de trabalho, na escola. Nesse sentido, a escola não assume apenas um caráter de ensino, mas essencialmente de aprendizagem, não apenas para o aluno, mas em especial para o professor, o que implica considerar a escola como o lugar mais apropriado para se promover a reflexão teórica prática acerca do trabalho docente (Barreto, 2011, p. 227).

Isso reafirma que a escola é o principal espaço formativo do professor, articulando prática, reflexão e desenvolvimento profissional contínuo, destacando-se como o espaço fundamental para a formação das identidades docentes.

Os aspectos aqui abordados se tornam centrais na análise da realidade vivida por professores da educação infantil da rede municipal de Fortaleza, foco empírico deste estudo. Nessa trilha, buscamos captar a trajetória de formação dos professores da educação infantil dessa unidade escolar, no espaço-tempo das atividades extraclasse.

5.3 Políticas de formação de professoras(es) no Ceará: breve retrospecto histórico

A formação de professores tem sido, ao longo dos anos, alvo constante de pesquisas, análises e discussões. Os dados obtidos em diferentes esferas - municipais, estaduais, nacionais e internacionais - revelam de que maneira os docentes têm sido preparados para atuar frente às demandas contemporâneas.

A implementação de políticas públicas voltadas para setores específicos da sociedade garante que os direitos sejam efetivamente acessíveis a todos. No campo educacional, trata-se não apenas do direito a uma educação de qualidade, mas também da necessidade de assegurar uma formação profissional sólida e coerente com os objetivos e metas da educação nacional (Pimenta; Ghedin, 2015).

A formação de professores está inserida em um contexto mais amplo – o educacional. Deste modo, compreendê-la exige olhar para esse contexto maior. A estruturação da educação pública está associada, segundo Moraes (2009) à garantia do direito à educação. Na sua pesquisa de mestrado sobre a organização do ensino e do magistério entre o final do século XIX e início do século XX, a autora constata

O pensamento subjacente às discussões sobre necessidade de organização do ensino é a garantia do direito à educação em larga escala / “educação para todos”. Acredita-se que para que esta se efetive faz-se necessário, antes de tudo, que se tenha um sistema educacional organizado e minimamente aparelhado. (Moraes, 2009, p. 99)

A estruturação da educação cearense se dá, oficialmente a partir de 1837, quando é expedido o regulamento educacional da Província. Esse fato, todavia, não pode ser considerado uma política pública efetiva, configurando-se, no entanto, como uma adaptação às normas imperiais que se seguiram ao Ato Adicional de 1834, o qual conferiu relativa autonomia às províncias (Andrade, 2009).

Naquele período, não havia propriamente uma política local de educação pública, tampouco fundamentos consistentes para uma política provincial. O Ceará vivia intensos conflitos regionais e enfrentava elevada instabilidade nos governos provinciais, decorrente da consolidação do Estado Imperial. A educação pública atendia apenas a pequenos grupos da população em idade escolar, e o número de instituições cresceu de forma modesta — de nove escolas na capitania em 1800 para 23 escolas em 1844, que atendiam pouco mais de 700 alunos (Brasil Filho, 1926).

A partir de meados da década de 1840, especialmente após 1845, observa-se uma nova abordagem no campo educacional. Diversos fatores contribuíram para essa transformação: o fortalecimento da política partidária na província, a estabilidade econômica advinda do aumento das exportações, a necessidade de formação de uma elite intelectual alinhada aos interesses políticos locais e nacionais, e, de modo particular, a influência de Thomaz Pompeu de Souza Brasil (1818–1877) (Oliveira; Barbosa, 2009).

No que diz respeito à formação de professores, o período do Império é caracterizado por Moraes (2009) como uma fase de profusão de ideias. A autora identifica muitos discursos oficiais sobre a formação de professores e a intenção de criar uma Escola Normal que só se torna realidade ao final desse período. Portanto, prevalece nessa fase da história, o que ela denomina “formação através da prática”, um recurso empregado “durante quase todo o período imperial pelo Poder Público para driblar as questões financeiras e a ausência de cursos de formação de professores”.

A partir do século XX, destaca-se a Escola Normal como espaço formativo central para a preparação pedagógica dos futuros professores, evidenciando suas particularidades e desafios, além da reestruturação impulsionada pelas políticas educacionais (Souza, 2016). A regulamentação do ensino nessa instituição, que se consolidou como referência para a carreira docente, foi fundamental para a melhoria da educação pública e para a consolidação da profissão docente no país.

Ao longo desse período, a formação de professores passou por diversas transformações e adaptações, influenciadas por políticas educacionais, marcos regulatórios e pelas necessidades sociais e econômicas de cada período. A formação docente adquiriu novas formas e dimensões, refletidas no avanço metodológico, teórico e na ampliação da pesquisa, conforme orientado pela Lei Orgânica do Ensino Normal e pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/1961, nº 5.692/1971 e nº 9.394/1996.

5.4 Políticas de formação de professoras(es) na rede municipal de ensino de Fortaleza

No âmbito municipal, o Plano Municipal de Educação (PME) de Fortaleza atua como guia estratégico da política educacional da rede. Seu propósito consiste em promover uma educação pública de qualidade, ao articular ações das diversas esferas administrativas e das unidades escolares do município. Para a execução de suas diretrizes, metas e objetivos, o PME instituiu uma cultura de planejamento democrático, científico e sistêmico, que integra diferentes perspectivas sobre a cidade e fortalece o compromisso com a construção de uma escola pública municipal de qualidade.

Em 2015, o município de Fortaleza instituiu o Plano Municipal de Educação (2015–2025), por meio da Lei nº 10.371/2015, em consonância com o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e substituiu a legislação anterior (Lei nº 9.441/2008). Entre suas metas, destaca-se a ampliação para 80% do percentual de docentes com formação em pós-graduação lato e stricto sensu até o término de sua vigência, prevendo, para tanto, o cumprimento do Plano de Carreira dos Profissionais da Educação no que se refere à qualificação profissional em nível de pós-graduação stricto sensu (Fortaleza, 2015, p. 38).

A Secretaria Municipal da Educação (SME) tem desenvolvido diversas ações voltadas à formação docente, incluindo a liberação de horas para estudo, a implementação do plano de cargos, carreiras e salários, parcerias com universidades públicas e privadas, além de financiamentos para cursos de mestrado e doutorado destinados a professores e equipes técnicas

da rede. O projeto Observatório da Rede Municipal⁷ exemplifica de forma concreta essas estratégias, voltadas à formação contínua dos educadores (Fortaleza, 2015).

Ao refletir acerca da formação continuada, Oliveira (2011), considera a necessidade desse processo,

considerar que a diversidade está presente nas creches e pré-escolas não só em relação às faixas etárias das crianças e ao número de horas semanais em que ocorre o atendimento a elas, mas também em relação aos objetivos defendidos e às programações de atividades efetivadas em seu cotidiano (Oliveira, 2011, p. 24-25).

Em Fortaleza, a Secretaria Municipal da Educação estruturou uma política de formação continuada dos profissionais do magistério a partir das demandas advindas das necessidades formativas dos professores, se esforçado, portanto na tarefa de prover uma formação que respeite as especificidades da docência na educação infantil.

A política de Formação tem como finalidade contribuir com a melhoria do aprendizado dos estudantes, na busca de uma educação de qualidade para todos. O documento tem como embasamento teórico, os pesquisadores como Tardif (2002), Formosinho (2002), Oliveira (2011), Cruz (2006), Nóvoa (2009), Imberón (2010), entre outros que discutem formação de professores, trabalho docente, práticas pedagógicas e pedagogia da infância.

Neste sentido, o Programa de Formação tem como objetivo subsidiar o trabalho pedagógico desenvolvido pelas(os) educadora(es) junto às crianças por meio de estudo, de reflexão sobre a prática e de planejamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas de forma crítica e reflexiva, de modo a contribuir com uma educação de qualidade.

Na perspectiva de alinhar a sua política municipal de formação de professores às determinações da política federal, Fortaleza iniciou a implementação da Lei nº 11.738 de 2008 de forma gradual. Em 2013, é estabelecido o piso salarial para as(o) professoras(es), que também passaram a ter o direito a um terço na sua carga horária para as atividades sem interações com as crianças. É importante destacar que para atender a Lei do Piso foi necessário a contratação de professoras(es), algo que já se mostrava imprescindível, considerando o aumento considerável da matrícula na rede. A experiência do município de Fortaleza revela como a implementação concreta da legislação implica reorganização estrutural, política e pedagógica das redes de ensino.

⁷ O Projeto Observatório da Rede de Ensino Municipal de Fortaleza consiste em uma iniciativa voltada ao acompanhamento, à análise e à produção de estudos sobre as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e as condições de trabalho docente da rede municipal.

O tempo das atividades extraclasse passa a ser compreendido não apenas como um direito trabalhista, mas como um espaço de desenvolvimento profissional permanente. A formação continuada é uma das ações que devem ser desenvolvidas nesse tempo, sendo fundamental para as(os) professoras(es), pois não apenas os mantém atualizados com as novas teorias, mas também lhes permite refletir sobre sua prática pedagógica.

A legislação reconhece que o trabalho docente extrapola a atuação em sala de aula e abrange atividades essenciais à qualidade da prática pedagógica. Contudo, embora represente um avanço normativo, sua efetivação enfrenta limites nos contextos escolares, como a precariedade da infraestrutura, ausência de espaços adequados para planejamento e sobrecarga de trabalho docente (Freitas, 2012; Leher, 2019). Tais condicionantes evidenciam que o potencial formativo do tempo extraclasse depende de condições institucionais concretas que favoreçam a reflexão e o estudo coletivo.

Apesar dos desafios, a formação continuada dos educadores da rede municipal de Fortaleza apresenta organização e articulação com a realidade escolar. As atividades formativas são realizadas em polos definidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), estrategicamente nas proximidades das unidades escolares, o que favorece a participação das(os) professoras(es). Realizados mensalmente, os encontros formativos reúnem professores e coordenadores pedagógicos por etapa de atuação, educação infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos possibilitando discussões específicas.

Sob a coordenação da SME e alinhadas à política municipal de formação continuada, as ações formativas priorizam o aprimoramento das práticas pedagógicas e a reflexão sobre o fazer docente, por meio da análise de situações de sala de aula, estudos de caso, leituras e debates fundamentados em referenciais teóricos de reconhecida relevância, contribuindo para o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade da educação na rede municipal.

Ao organizar a formação de professores, é fundamental considerar as condições concretas do trabalho docente, as práticas escolares e a articulação entre teoria e prática. O aprimoramento contínuo deve ser acompanhado de outras condições institucionais que garantam qualidade, como a criação de um ambiente escolar colaborativo, propício à escuta das demandas formativas e às trocas de experiências. A escola, como espaço de aprendizagem contínua, deve favorecer a reflexão coletiva, a pesquisa e a construção de práticas inovadoras que respondam às questões concretas do cotidiano pedagógico.

A rede municipal de ensino de Fortaleza está estruturada em seis distritos educacionais vinculados à SME, distribuídos por diferentes regiões da cidade. Cada um desses distritos possui um número determinado de escolas sob sua responsabilidade. A formação de

professores e de outros profissionais da educação é pensada e coordenada pela SME, por meio da Academia do Professor⁸.

A Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), por meio das coordenadorias do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, elaboram o Programa de Formação Para os Profissionais da Rede, desenvolvido pelas equipes técnicas e pelos formadores dos distritos educacionais. Esse planejamento é dinâmico: se ajusta às demandas e sugestões dos professores e demais profissionais; e, promove momentos de estudo e planejamento coletivo com os formadores dos distritos de educação⁹.

A formação continuada das(os) professoras(es) e o acompanhamento pedagógico das unidades escolares são responsabilidade das equipes técnicas e dos formadores dos Distritos de Educação. As ações formativas desenvolvem-se em duas modalidades: nos polos de formação de cada distrito e no contexto das próprias unidades escolares. Nos polos, os encontros formativos são conduzidos por formadores dos distritos de educação e ocorrem mensalmente, com carga horária de quatro horas.

Para assegurar a participação de todos os docentes, a Secretaria Municipal da Educação promove mensalmente uma semana de formação, com turmas nos turnos da manhã e da tarde, de modo a contemplar os horários das atividades extraclasse. A carga horária restante destina-se a atividades de estudo, planejamento e demais ações pedagógicas sem interação direta com os estudantes, período no qual se desenvolve a formação em contexto. Essa modalidade ocorre nas escolas, sob a orientação dos coordenadores pedagógicos, por meio de momentos de estudo, orientação e acompanhamento, realizados de forma individual ou coletiva.

Ao enfatizar a escola como espaço central de formação docente, Forster (2012, p. 17) destaca a importância de experiências formativas ancoradas no contexto de trabalho, a exemplo da formação em contexto implementada em Fortaleza. Segundo o autor, espaços coletivos de reflexão e problematização contribuem para o desenvolvimento profissional e para a construção de aprendizagens próprias da profissão docente.

A formação continuada das(os) professoras(es) da rede municipal de Fortaleza tem como objetivo central promover o desenvolvimento profissional de todos os educadores. Deste modo, ao final de cada encontro, realiza-se uma avaliação, com a participação de professores,

⁸ A Academia do Professor Darcy Ribeiro (APROF) é um centro de formação continuada, instituída pela Secretaria Municipal da Educação (SME) em outubro de 2019, com o objetivo de promover a qualificação aos profissionais da rede municipal de ensino de Fortaleza.

⁹ Os Distritos de Educação de Fortaleza correspondem a instâncias administrativas descentralizadas da Secretaria Municipal da Educação, responsáveis pelo acompanhamento, apoio pedagógico e gestão das unidades escolares da rede municipal em territórios específicos da cidade, com a finalidade de assegurar a implementação das políticas educacionais em articulação com a gestão central e as unidades escolares.

coordenadores e diretores, para identificar pontos fortes e aspectos a aprimorarem. De modo geral, as formações oferecidas têm sido reconhecidas como relevantes e significativas para a melhoria das práticas pedagógicas. De maneira análoga, Gatti (2008) descreve que, ao avaliar várias iniciativas de capacitação analisadas, percebeu-se que os participantes atribuíam grande valor a essas ações, frequentemente reconhecendo sua relevância.

O contexto escolar é ressaltado por diversos autores como palco formativo potente. Giordan e Hobold (2016) destacam que o desenvolvimento docente ocorre nas relações cotidianas estabelecidas na escola, onde a partilha de experiências é essencial para o crescimento profissional. Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2009) defende que a docência deve se constituir em comunidades de prática colaborativas, nas quais os profissionais compartilham saberes, constroem identidades e se apoiam mutuamente.

Assim, concluo essa seção com o entendimento de que a formação no contexto escolar, mediada por professoras(es) e coordenadoras(es) pedagógicas(os), representa uma oportunidade privilegiada de transformar a escola em um espaço permanente de formação continuada, potencializando aprendizagens significativas.

Na seção seguinte, dou continuidade à análise da formação continuada de professoras(es) do município, com base nos dados da pesquisa de campo realizada em uma unidade educacional, para a compreensão sobre a implementação da política de atividades extraclasse no âmbito da educação infantil.

6 A POLÍTICA DAS ATIVIDADES EXTRACLASSE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA SOB O OLHAR DAS(OS) PROFESSORAS(ES) DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação continuada das(os) professoras (es) da educação infantil visa atualizar os conhecimentos desses profissionais e aprimorar suas práticas pedagógicas. Essa formação é crucial para que as(os) professoras(es) adquiram a compreensão de como apoiar as crianças nas interações sociais, valorizar o aspecto lúdico, ampliar seu conhecimento teórico, melhorar suas abordagens metodológicas e contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

Esta seção avalia como a política das atividades extraclasse tem se materializado no contexto da educação infantil. O objetivo é destacar as implicações dessa política para a profissionalização docente, a organização do trabalho e o reconhecimento desta etapa como fundamental do processo educativo.

A seção apresenta a discussão dos dados construídos na pesquisa com a finalidade de atender ao objetivo geral do estudo: avaliar as contribuições e desafios das atividades extraclasse na formação continuada docente na educação infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza/CE.

O texto está organizado em três eixos fundamentais: inicialmente, em “Considerações sobre o lócus e as colaboradoras da pesquisa” estabelece-se a contextualização do campo empírico e dos sujeitos participantes. No tópico subsequente, “Entre a lei e a prática: desafios na implementação de um terço da jornada docente”, dialoga-se com as percepções docentes quanto à efetivação dessa política. Por fim, a seção “Impactos da política das atividades extraclasse da(o) professora(r) na formação continuada de docentes da educação infantil”, dedica-se a analisar os reflexos dessa implementação na docência, com ênfase nos processos formativos.

Conforme foi exposto **na seção 2**, que trata das escolhas e aspectos metodológicos da pesquisa, a interpretação dos dados se pauta na abordagem qualitativa, adotando como método analítico a análise de conteúdo (Bardin, 2016) e como estratégia a modalidade de análise temática, como propõe Minayo (2014).

Nesta perspectiva, analisou-se um corpus de dados coletados por meio de um instrumento de pesquisa misto, composto por 26 questões abertas e fechadas. O questionário, veiculado em plataforma digital, contou com a participação de 11 docentes da educação infantil vinculadas ao Centro de Educação Infantil (CEI) delimitado como campo de estudo.

As respostas obtidas foram sintetizadas e organizadas com auxílio de dois instrumentos¹⁰ que viabilizaram a percepção do conjunto dos dados, o mapeamento temático e a construção das categorias de análise. Inicialmente compilou-se em um único instrumento todas as perguntas, respostas e gráficos gerados automaticamente pela ferramenta digital. Em seguida, realizou-se uma leitura exploratória para identificar inconsistências, excluir respostas sem nexo e sinalizar gráficos com erros técnicos ou formatos inadequados. Durante essa etapa, procedeu-se também à identificação dos sujeitos respondentes, atribuindo à codificação (P1, P2 e assim sucessivamente até P11) às participantes.

No segundo momento, procedeu-se à análise exaustiva dos dados para a identificação de temas relevantes à investigação. Por meio desse procedimento, realizou-se o mapeamento e a posterior sistematização dos temas em categorias analíticas, com o intuito de evidenciar as tendências e construções referentes ao universo estudado. Essa etapa pré-analítica culminou na definição de três categorias, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 3 - Categorias de análise

Categoria Temática	
1	Conhecimento da Lei 11.738/2008 pelas professoras e aspectos da sua implementação na carga horária dos docentes
2	Condições materiais e organizacionais da instituição de educação infantil para a promoção das atividades extraclasse das docentes
3	Impactos da política de atividade extraclasse do professor na formação continuada de docentes da educação infantil

Fonte: Elaboração da autora

A análise dessas categorias ocorre nos tópicos 7.2 e 7.3. Quanto à organização textual, optou-se pela abordagem conjunta das categorias 1 e 2 em uma única seção (7.2), em virtude da convergência de ambas sobre os desafios relacionados à Política de estabelecimento de um terço da carga horária docente para as atividades extraclasse. Dessa forma, reserva-se à seção final a discussão acerca dos impactos dessa política pública para a formação continuada na educação infantil. Com a finalidade de facilitar a compreensão da análise, segue-se agora para a contextualização do campo e a apresentação das participantes da pesquisa.

¹⁰ Cujo detalhe pode ser identificado no Anexo: I – Instrumento de organização e compilação dos dados.

6.1. Considerações sobre o lócus e as participantes da pesquisa

No contexto da pesquisa científica, a realidade manifesta-se de forma gradual, revelada à medida que o olhar investigativo analisa, interpreta e decompõe suas múltiplas dimensões. Partindo dessa perspectiva, segue-se a descrição do contexto da pesquisa, com a exposição de aspectos do município de Fortaleza, da instituição-campo e do perfil dos sujeitos participantes do estudo.

6.1.1. Do contexto macro ao contexto micro: o campo

O município de Fortaleza, local de desenvolvimento desta investigação, possui uma população estimada em 2.574.412 habitantes e consolida-se como a principal economia entre as capitais do Nordeste. Seu desenvolvimento acompanha o crescimento do PIB do estado do Ceará, com proeminência nos setores de serviços, indústria e turismo.

Com a quarta maior rede pública do país em número de matrículas, Fortaleza registrou, em 2025, um total de 234.714 estudantes. O parque escolar municipal é composto por 643 unidades educacionais que atendem às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A depender da etapa educacional, da forma de organização e da identidade jurídica, essas instituições são classificadas em quatro tipologias: Escolas Municipais de Tempo Parcial (EMTP), que ofertam turmas da pré-escola ao nono ano do ensino fundamental; Escolas Municipais Anexas (vide nos documentos do Anexo), voltadas prioritariamente ao ensino fundamental; Escolas Municipais de Tempo Integral (EMTI), que oferecem o ensino fundamental em tempo integral; e Centros de Educação Infantil (CEI), que atendem à creche e à pré-escola, acolhendo crianças a partir de seis meses de idade. Além dessas, existem as Creches Parceiras (CR PARCEIRA)¹¹, que atendem à faixa etária de um a três anos.

A rede municipal está organizada em seis Distritos de Educação¹², responsáveis pela execução das ações de formação continuada, acompanhamento pedagógico e suporte técnico às unidades escolares.

¹¹ Creches Parceiras são unidades escolares filantrópicas gerenciadas por Organizações da Sociedade Civil (OSCs) que mantêm convênio com a Prefeitura de Fortaleza no atendimento às crianças na etapa creche, com idade de 1 a 3 anos.

¹² A rede municipal de ensino de Fortaleza está organizada em seis Distritos de Educação (I a VI), que correspondem a instâncias administrativas descentralizadas da Secretaria Municipal da Educação (SME), responsáveis pela execução das ações de formação continuada, acompanhamento pedagógico e suporte técnico e administrativo às unidades escolares da rede municipal de Fortaleza.

A Secretaria Municipal da Educação (SME) coordena esses distritos e é o órgão gestor da rede, sendo responsável pela alocação de recursos, lotação de servidores, fornecimento de materiais e acompanhamento das políticas educacionais, de modo a garantir o funcionamento e a qualidade da educação pública ofertada.

Nos últimos anos, observou-se um crescimento expressivo das matrículas na Educação Infantil. Atualmente, essa etapa representa uma parcela significativa do total de matrículas da rede, distribuídas entre instituições exclusivamente de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental que também atendem à pré-escola.

Essa pesquisa foi realizada em um CEI do Distrito de Educação VI¹³, maior distrito da rede municipal em número de unidades escolares e um dos mais amplos em abrangência territorial. Esse distrito acompanha 108 instituições, sendo 47 Escolas de Ensino Fundamental de Tempo Parcial, 38 Centros de Educação Infantil e 17 Creches Parceiras.

O Centro de Educação Infantil Girassol, lócus desta investigação, foi selecionado com base em critérios que envolvem a relevância institucional e o vínculo profissional com o campo. Tal escolha justifica-se pela atuação da pesquisadora na coordenação pedagógica da unidade e por sua experiência prévia na formação continuada de professores da educação infantil.

Situado na região periférica da cidade, o CEI localiza-se nas proximidades da BR-116 e do Rio Cocó, em um território caracterizado por vulnerabilidade social, elevados índices de violência e conflitos territoriais. As famílias das crianças atendidas apresentam, predominantemente, baixo poder aquisitivo. Suas principais fontes de subsistência provêm do comércio informal, da construção civil e de microatividades empreendedoras locais, com residência fixada no próprio bairro ou em áreas limítrofes

A estrutura física do CEI data de 2018, fruto do investimento do Governo Federal e com a contrapartida do município de Fortaleza, ao qual coube a cessão do terreno e a manutenção da unidade. O projeto arquitetônico obedece aos parâmetros de infraestrutura nacionais, projetados para o atendimento adequado às crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

A instituição dispõe de 10 salas de referência, sala de professores, secretaria, recepção, cozinha com despensa, refeitório, sala de coordenação, pátio coberto e pátio com areia, além de 7 banheiros para adultos e 6 para crianças, distribuídos por gênero. A unidade educacional oferece atendimento a crianças de um ano a cinco anos e onze meses. As crianças da

¹³ Refere-se a uma das instâncias administrativas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. O Distrito de Educação VI é responsável pela supervisão técnica e pedagógica das instituições de ensino situadas nos bairros que compõem essa região administrativa do município.

faixa etária de creche (1 a 3 anos) são atendidas no horário integral (7 às 17 horas) e as crianças na idade de pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses), são atendidas em horário parcial (7 às 11 ou 13 às 17 horas). Atualmente, o CEI conta com 265 crianças matriculadas, sendo 116 no segmento creche e 149 na pré-escola.

Na rede municipal de Fortaleza, os Centros de Educação Infantil (CEIs) funcionam como anexos de unidades escolares patrimoniais, condição que lhes acarreta ausência de autonomia administrativa e financeira. A gestão compreende um diretor, com lotação na unidade patrimonial e uma coordenadora pedagógica atuante no CEI. Tal configuração, embora funcional, resulta em sobrecarga de atribuições à coordenação pedagógica, visto que o diretor fragmenta suas responsabilidades entre ambas as instituições.

A estrutura de gestão dos CEIs no município de Fortaleza acarreta o acúmulo de funções na coordenação pedagógica. Conforme com o documento “*Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2025)*”, as atribuições desse cargo compreendem a promoção de formações no contexto escolar, o acompanhamento do planejamento docente, implementação e avaliação da proposta pedagógica, além do monitoramento da frequência das crianças. Tal função, constitui o eixo de articulação entre a gestão e a prática pedagógica, com papel decisivo na execução da política de um terço da jornada docente para as atividades extraclasse.

Como destaca Imbernón (2011), o coordenador pedagógico deve assumir o “papel de guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções” (p. 94), o que pressupõe uma prática colaborativa e democrática. Além da gestão, o quadro funcional do CEI Girassol é composto por 13 profissionais de apoio, conforme o quadro abaixo:

Quadro 4 - Equipe apoio do CEI

Quantidade	Função/cargo	Vínculo
02	Manipulador de alimentos	Terceirizado
02	Auxiliar de serviços Gerais	Terceirizado
01	Monitor de acesso	Terceirizado
02	Vigilante Noturno	Terceirizado
02	Profissional de apoio	Terceirizada
02	Assistente de Inclusão	Voluntária
02	Agente de Busca Ativa	Voluntária

Fonte: Elaborado pela autora

No suporte à gestão o CEI dispõe de uma professora readaptada, responsável pelas atividades administrativas e burocráticas, como a expedição de declarações, realização de matrícula e o atendimento à comunidade. O quadro de apoio inclui, ainda, seis profissionais com atribuições específicas: quatro voluntárias, das quais duas atuam no monitoramento da frequência das crianças e duas no auxílio à locomoção, alimentação e higiene de crianças com deficiência; e duas profissionais terceirizadas, dedicadas ao suporte pedagógico e aos cuidados básicos das crianças com deficiência nas salas de referência.

Os serviços de manipulação de alimentos, limpeza, portaria e vigilância contam com um quadro de sete funcionários. Para a operacionalização das atividades, o CEI organiza-se da seguinte forma: duas manipuladoras de alimentos atuam na cozinha, para o preparo das refeições servidas às crianças, sob a orientação das nutricionistas responsáveis pelo cardápio da Rede Municipal de Ensino. A higienização e segurança dos espaços ficam a cargo de dois auxiliares de serviços gerais, com jornada diária de trabalho de oito horas. O controle de acesso ao CEI é executado por um monitor, também em regime de oito horas diárias. Por fim, a vigilância noturna e a guarda patrimonial competem a dois funcionários, os quais cumprem regime de plantão em turnos de doze horas de trabalho.

O quadro docente do CEI é constituído por vinte professoras pedagogas (efetivas e substitutas¹⁴), uma professora de Educação Física e seis Assistentes ¹⁵da Educação Infantil (AEIs). A maioria desse grupo detém vínculo efetivo com a Secretaria da Educação (SME), admitidas por concurso público de provas e títulos.

Quadro 5 - Equipe docente do CEI Girassol

Quantidade	Função/cargo	Vínculo
12	Professora pedagoga	Efetiva
07	Professora pedagoga	Substituta
01	Professor de educação física	Efetiva
01	Assistente da Educação Infantil	Efetiva
05	Assistente da Educação Infantil	Substituta

Fonte: Elaborado pela autora

¹⁴ O(a) professor(a) substituto(a) possui vínculo temporário com a administração municipal, por contrato de duração determinada, destinado a suprir demandas imediatas da rede de ensino, sobretudo em casos de afastamento ou licença de docentes efetivos, conforme a legislação vigente.

¹⁵ O cargo de Assistente da Educação Infantil (AEI) compõe o quadro de apoio da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Entre suas atribuições estão o auxílio direto aos professores regentes nas atividades de cuidado, higiene, alimentação e repouso das crianças, bem como a colaboração na execução da proposta pedagógica e na organização dos espaços educativos.

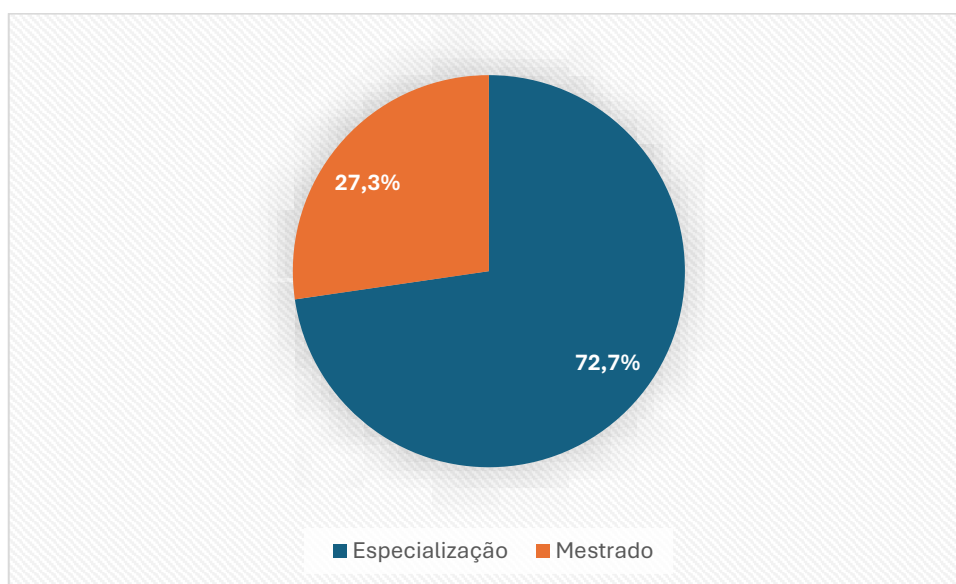
6.1.2 Participantes da pesquisa

Esta investigação, centrada, especificamente em questões relativas à docência, conta com a colaboração de onze professoras¹⁶. A apresentação das participantes ocorre na sequência desse texto. Ressalta-se que todas as profissionais integraram o estudo de forma voluntária, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁷ e após a autorização da Secretaria Municipal da Educação (SME).

Previamente, ao início do trabalho de campo realizaram-se os esclarecimentos necessários às professoras, o que resultou na adesão expressiva das profissionais ao estudo. Do universo de doze professoras efetivas lotadas no CEI, onze colaboraram com a investigação.

A análise do perfil profissional das docentes participantes da pesquisa indica que todas possuem formação inicial em Pedagogia. Tal qualificação cumpre à exigência mínima estabelecida pelo município de Fortaleza para o exercício da docência na educação infantil.

Gráfico 1 - Formação profissional das professoras do CEI Girassol



Fonte: Elaborado pela autora

Conforme demonstra o Gráfico 1, verifica-se que oito professoras (72,7%) possuem pós-graduação lato sensu, enquanto três docentes (27,3%) concluíram pós-graduação stricto sensu em nível de mestrado. Entre estas, destaca-se uma profissional atualmente doutoranda.

¹⁶ No intuito de manter o sigilo e preservar o anonimato das docentes, conforme é indicado no TCLE, as professoras participantes da pesquisa foram identificadas pela letra P (professora) seguida dos algarismos cardinais numa sequência de 1 a 11, resultando em códigos no formato: P1, P2, P3 etc.

¹⁷ Visualizar o Apêndice C.

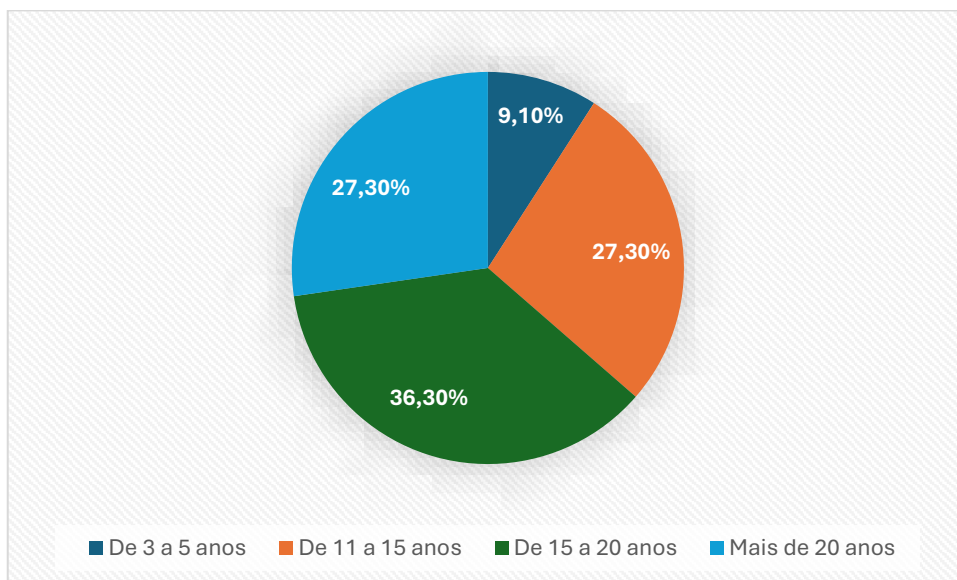
Esse cenário corrobora uma tendência considerada na literatura educacional: a busca pela qualificação contínua como estratégia de valorização da carreira docente e requisito essencial para a qualidade do trabalho pedagógico. A expansão da formação acadêmica possibilita ao professor a articulação entre teoria e prática de modo mais consistente, o que amplia a capacidade reflexiva e transformadora do professor diante das complexas demandas do cotidiano escolar.

Como enfatiza Imbernón (2011, p. 14), “a profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação e é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente”. Depreende-se, portanto, que a formação docente extrapola a dimensão técnica, e consolida-se como um processo contínuo de desenvolvimento profissional e pessoal. Tal percurso revela-se indispensável à construção de uma práxis pedagógica pautada na criticidade, na ética e comprometida com a transformação social.

Dessa maneira, a análise dos dados permite inferir que o grupo de docentes investigado demonstra elevado nível de engajamento com a formação continuada. Tal comportamento reflete uma postura profissional sintonizada com as complexas transformações da sociedade contemporânea e com as exigências que incidem sobre a docência na educação infantil.

No que se refere ao tempo de atuação na área da educação, verificou-se que o maior percentual (36,4%) corresponde às professoras com experiência profissional situada entre quinze e vinte anos. Constatou-se, ainda, uma equivalência entre o número de docentes com onze a quinze anos de experiência e aquelas com mais de vinte anos de magistério, com ambos os grupos em 27,3% do total. Em síntese, 63,7% das professoras detêm mais de onze anos de docência, fato que atesta a expressiva maturidade pedagógica da maior parte do grupo. Apenas a participante P6 diverge desse padrão, com tempo de atuação declarado entre três e cinco anos.

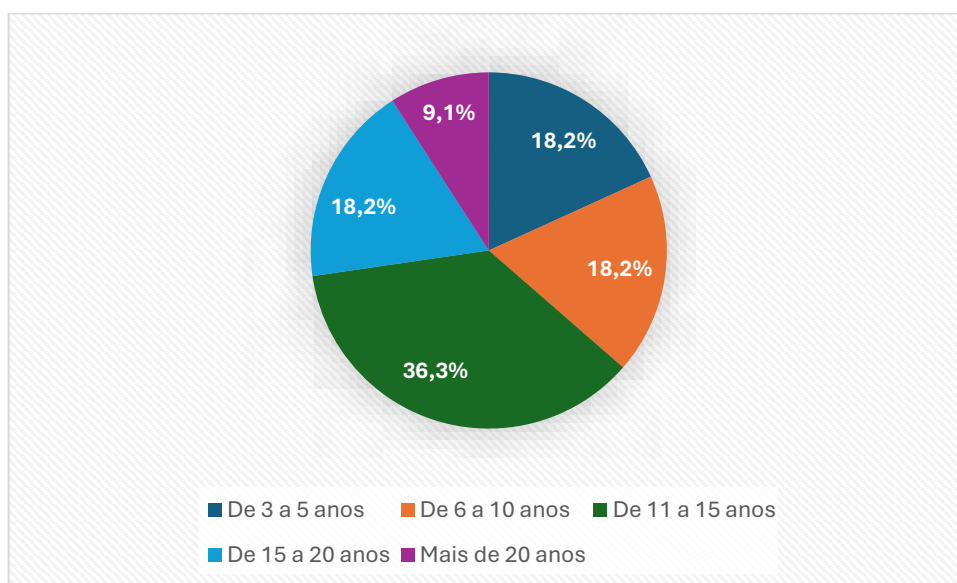
Gráfico 2 - Tempo de trabalho das professoras do CEI Girassol na educação



Fonte: Dados da pesquisa

Além do tempo de experiência docente geral, buscou-se compreender o percurso profissional das professoras especificamente na educação infantil. Os resultados revelam que a trajetória da maior parte das participantes concentra-se na primeira etapa da educação básica. Conforme o Gráfico 3, apenas 18,2% das professoras possuem entre três e cinco anos de atuação na educação infantil. Consequentemente, 81,8% das profissionais apresentam uma trajetória consolidada no segmento, fato que reforça a experiência acumulada e a familiaridade com as especificidades pedagógicas inerentes a essa etapa.

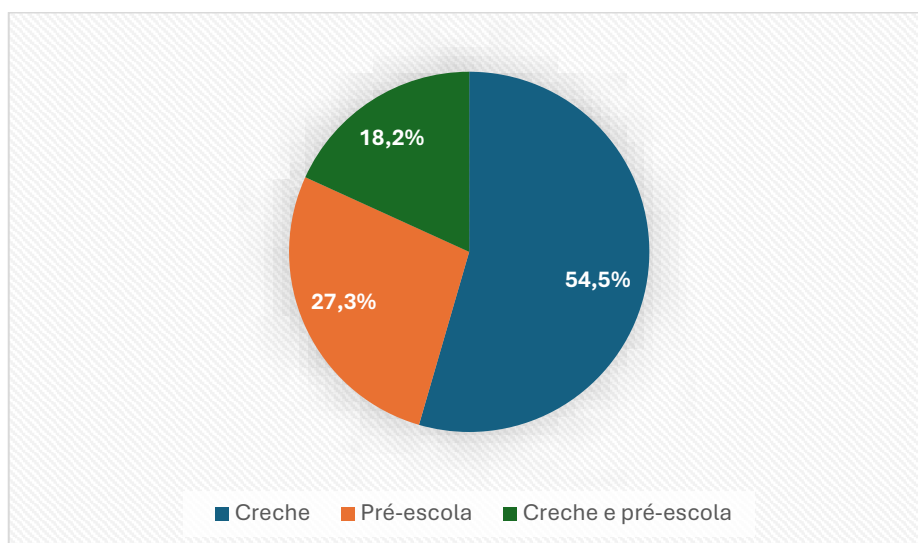
Gráfico 3 – Tempo de trabalho das professoras do CEI Girassol na Educação Infantil



Fonte: Dados da pesquisa

No que tange aos agrupamentos de atuação, buscou-se identificar os segmentos da educação infantil em que as professoras estavam lotadas durante a pesquisa. O Gráfico 4, revela a predominância de educadoras em turmas de creche, o que corresponde a 54,5% da amostra. Na sequência, 27,3% das docentes declararam exercício na pré-escola e 18,2% atuam simultaneamente em ambos os segmentos. Esse cenário indica uma concentração maior de profissionais junto às crianças menores, fato que requer, atenção redobrada às especificidades desses sujeitos.

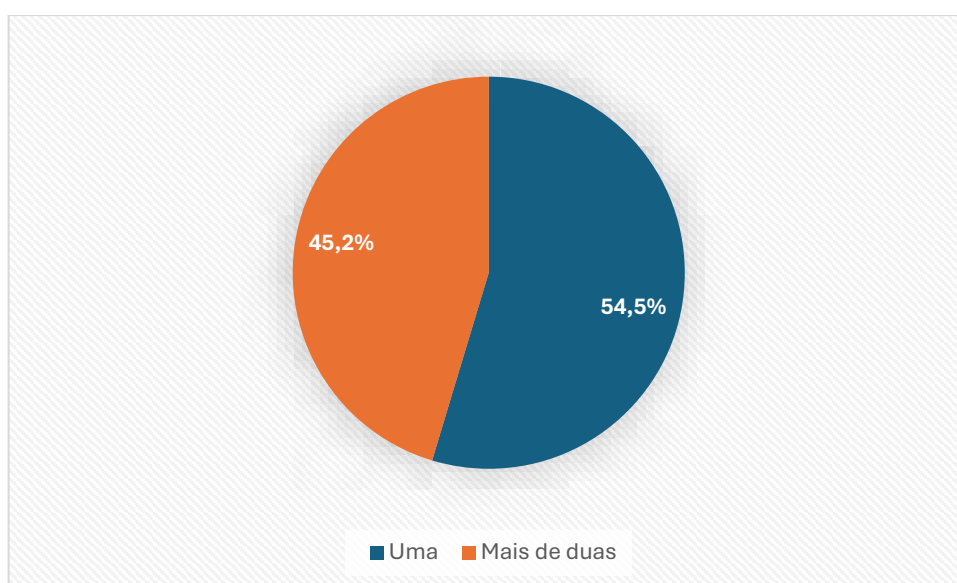
Gráfico 4 – Tipo de agrupamento em que as professoras do CEI Girassol trabalham atualmente



Fonte: Dados da pesquisa

A investigação buscou identificar, ainda, o quantitativo de turmas sob a responsabilidade de cada professora. Observou-se uma divisão equilibrada entre as docentes que atendem a apenas um agrupamento e as que atuam em mais de dois. Embora a opção “dois agrupamentos” estivesse disponível, não houve registros para esse item. Ressalta-se que 54,5% das docentes atendem a mais de duas turmas, cenário que sugere um potencial sobrecarga de trabalho. Tal configuração pode comprometer a efetividade do tempo destinado ao um terço de atividades extraclasse, conforme garantido na Lei do Piso do Magistério (Lei nº 11.738/2008).

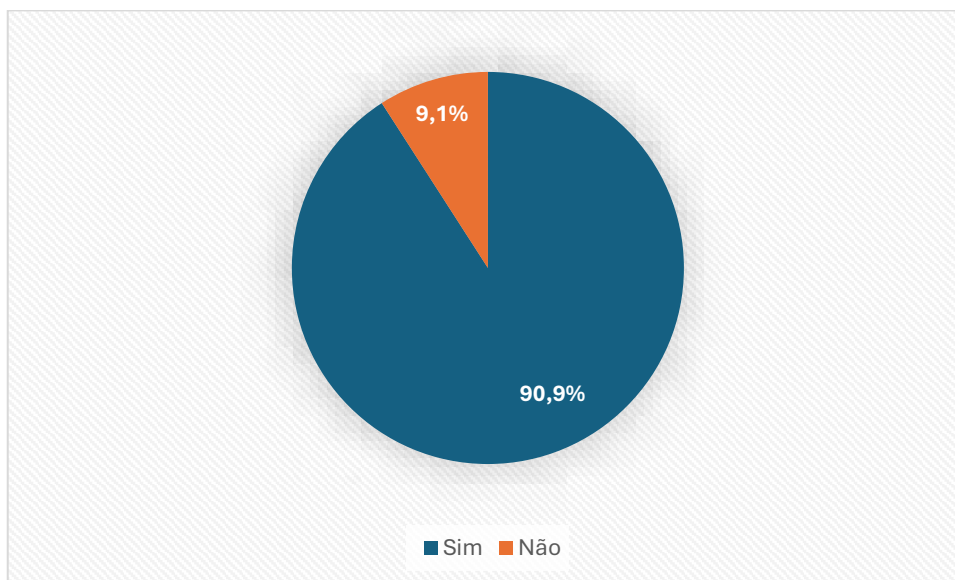
Gráfico 5 – Quantidade de turmas nas quais as professoras do CEI Girassol trabalham



Fonte: Dados da pesquisa

A despeito da intensa carga de trabalho verificada anteriormente, a pesquisa revelou um aspecto positivo: a atuação da maioria das participantes concentra-se exclusivamente na docência. Conforme evidencia o Gráfico 6, 90,9% das professoras dedicam-se apenas ao magistério. Esse resultado corrobora a centralidade da atividade docente em suas trajetórias e consolida essa função como a principal fonte de renda e de realização profissional das participantes.

Gráfico 6 – Exerce outra atividade profissional além do magistério



Fonte: Dados da pesquisa

Com a implementação da Lei do Piso do Magistério, a reserva de um terço da jornada de trabalho docente para atividades extraclasse consolidou-se um tempo-espaço fundamental à organização pedagógica. Esse período destina-se ao planejamento, à formação continuada, à avaliação e à preparação de materiais, elementos que qualificam a regência em sala de aula.

A garantia desse direito assegura ao docente condições para o aprofundamento teórico e a reflexão sobre a prática pedagógica. Segundo Imbernón (2010), o desenvolvimento profissional exige espaços de formação e diálogo coletivo, os quais se tornam inviáveis sob jornadas extenuantes. Assim, a efetivação dessa carga horária atesta o compromisso com a valorização e a permanência da(o) professora(r) na carreira.

A Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) adota políticas de valorização e a qualificação docente por meio de parcerias com universidades públicas e privadas para a oferta de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Tais iniciativas fortalece a base técnica e científica do corpo docente municipal e contribui para a melhoria da qualidade do ensino.

A análise dos dados revela um corpo docente com sólida formação acadêmica, visto que a totalidade das professoras possui pós-graduação, com registros de profissionais com mestrado e doutorado em curso. Somado a isso, a maioria detém trajetória consolidada na educação infantil, o que atesta a experiência e o compromisso ético-pedagógico do grupo com esta etapa da educação básica.

A SME reforça a política de valorização docente mediante a implementação de programas como o Financiamento de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Lei nº 11.207, de 17 de

dezembro de 2021) e Observatório da Educação (Lei nº 11.207/2021). Tais iniciativas impactam a qualificação dos profissionais e asseguram a melhoria contínua da educação pública municipal.

6.2. Entre a lei e a prática: desafios na implementação do 1/3 da jornada docente

Apresentados o campo e as participantes da pesquisa, este tópico, dedico-me à análise das categorias 1 e 2. Como abordado anteriormente, essas categorias apresentam, respectivamente: o conhecimento das professoras acerca da Lei nº 11.738/2008 e sua implementação; e as condições materiais e organizacionais relacionadas a efetivação de um terço da carga horária destinado às atividades extraclasse.

A Lei Federal nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério da Educação Básica Pública, constitui importante conquista para a valorização e a qualificação do trabalho docente. De acordo com essa legislação, um terço da jornada de trabalho do professor deve ser destinado as atividades sem interação direta com os educandos, denominadas atividades extraclasse.

Esse tempo é voltado à realização de demandas do magistério que extrapolam a atuação direta com os estudantes e que, antes da implementação dessa política, eram frequentemente desenvolvidas fora do escolar, constituindo uma carga horária de trabalho não remunerada.

Entre essas atividades, destacam-se o planejamento pedagógico, a correção de atividades, a elaboração avaliações, o estudo individual e coletivo, a participação em ações de formação continuada entre outras ações de suporte à docência.

No caso da docência em educação infantil, acrescenta-se a produção de documentação pedagógica e a elaboração de relatórios ou pareceres sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, atividades não exclusivas, mas muito mais presentes na educação infantil.

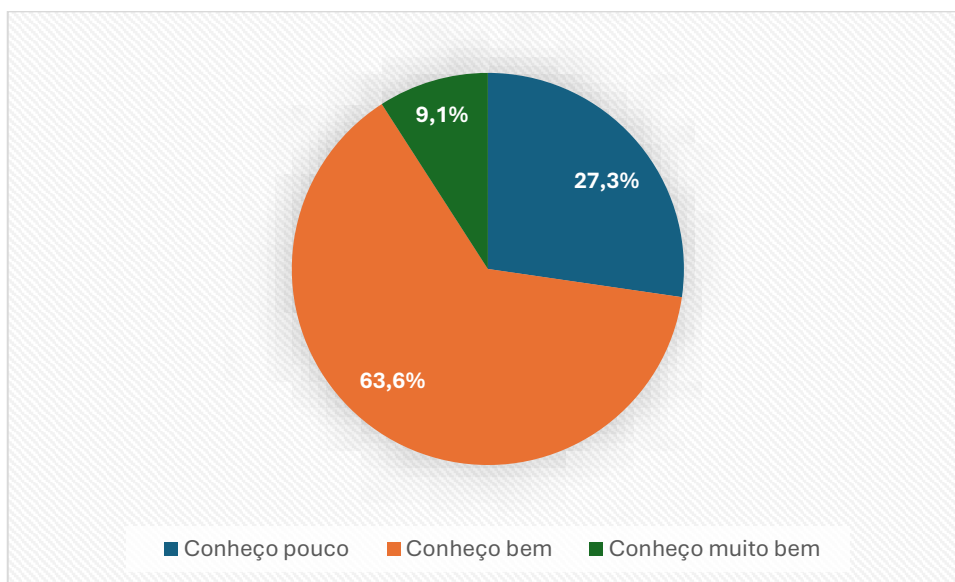
Com a efetivação dessa política, o tempo extraclasse passou a configurar-se como um espaço-tempo formativo e reflexivo, fundamental para que a(o) professora(r) possa organizar sua prática, aprofundar seus conhecimentos teóricos e aprimorar suas estratégias pedagógicas.

6.2.1. Conhecimento da Lei 11.738/2008 pelas professoras e aspectos da sua implementação na carga horária das(os) docentes

O conhecimento dessa legislação constitui condição fundamental para a reivindicação da garantia de direitos. Segundo afirmam Freire (2019) e Saviani (2008), a compreensão crítica da realidade e das normas que regem o trabalho docente constitui elemento essencial da formação política e emancipatória dos professores.

Com base nesse pressuposto, buscou-se identificar o conhecimento das professoras sobre a Política de um terço da jornada de trabalho docente. Para tanto, aplicou-se o seguinte questionamento: “Você conhece o que determina a Lei nº 11.738/2008 sobre destinar um terço da jornada de trabalho da(o) professora(r) para a realização das atividades extraclasse tais como: planejamento, preparação de aulas, elaboração de materiais pedagógicos, participação em reuniões pedagógicas com famílias e avaliação?”. A questão restringia a resposta a uma única opção entre: “não conheço”, “conheço pouco”, “conheço bem” ou “conheço muito bem”. Os dados obtidos fundamentam o gráfico exposto a seguir.

Gráfico 7 – Conhecimento sobre a lei que destina 1/3 da carga horária docente para as atividades extraclasse



Fonte: Dados da pesquisa

A análise do gráfico demonstra que nenhuma participante declarou desconhecimento total acerca da referida lei, portanto, a totalidade das professoras manifestou algum grau de conhecimento sobre essa política. Enquanto a maioria (63,6%) indicou “conhecer bem” e 9,1% afirmaram “conhecer muito bem”, uma parcela de 27,3% relatou “conhecer pouco”. Tais dados

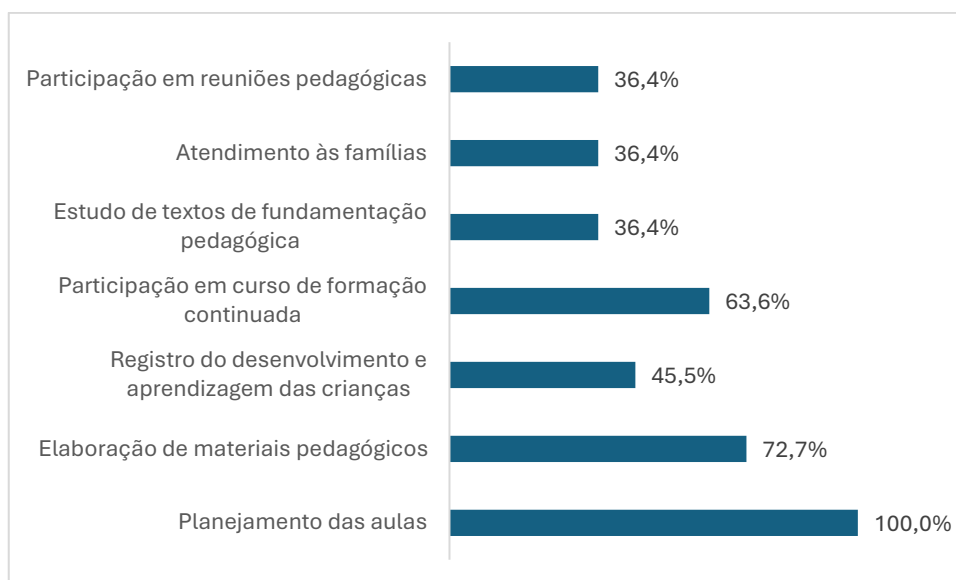
revelam que, embora o conhecimento geral sobre a Lei nº 11.738/2008 seja satisfatório, persistem lacunas na compreensão aprofundada de um direito que, além de fundamental ao exercício da docência, já possui dezessete anos de vigência.

É urgente que as docentes se apropriem da trajetória histórica dessa política e reflitam sobre suas implicações para a carreira e para o exercício profissional. O desconhecimento - ainda que parcial - possui repercussões diretas no fazer pedagógico e na construção da profissionalidade docente.

Para Saviani (2008), o conhecimento dos direitos e das condições de trabalho é componente essencial da formação política do professor como trabalhador da educação. Somente mediante essa apropriação o docente pode posicionar-se criticamente diante das injustiças e incoerências sociais e institucionais que permeiam a profissão.

Sob a perspectiva da compreensão sobre a utilização efetiva do tempo destinado às atividades extraclasse, aplicou-se um questionamento de múltipla escolha às participantes: “Quais ações você desenvolve no tempo/espaço das atividades extraclasse?”. Os resultados dessa consulta encontram-se sistematizados no gráfico abaixo:

Gráfico 8 – Ações desenvolvidas no tempo/espaço das atividades extraclasse.



Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados indicaram o planejamento de aulas como a atividade de maior recorrência mencionada pela totalidade das participantes (100% das respostas), em seguida destaca-se a elaboração de materiais pedagógicos (72,7%) e da participação em cursos de formação (63,6%). Com a menor incidência figuram o registro das aprendizagens (45,5%), o

estudo de textos teóricos (36,4%), o atendimento às famílias (36,4%) e a participação em reuniões pedagógicas (36,4%).

Evidencia-se, assim, uma tendência de utilização do tempo extraclasse para o desenvolvimento de atividades predominantemente práticas, o que justifica sua designação recorrente pelas próprias docentes como “horário de planejamento”. O planejamento pedagógico constitui ação inerente à docência, imprescindível na orientação, organização e sistematização do trabalho pedagógico, de modo a evitar a improvisação e o espontaneísmo pedagógico. Sem desconsiderar tal relevância, nota-se que essa ação ocupa um espaço que também deveria ser destinado à formação continuada, ao estudo, à reflexão sobre as práticas, à construção de documentação pedagógica e ao diálogo entre pares.

É relevante pontuar que as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil da Rede Municipal consideram a elaboração do planejamento, os registros das observações sobre as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, bem como, a elaboração de relatórios, ações imprescindíveis a organização do trabalho da(o) professora(r). Tais elementos são fundamentais para a garantia das experiências cotidianas e o respeito às especificidades do currículo da educação infantil.

Os dados revelaram uma ênfase no planejamento, aspecto exigido formalmente no cotidiano docente. Tal constatação dialoga com as observações de campo, nas quais se apreende que as professoras destinam a maior do tempo extraclasse às atividades de rotina, com destaque para o planejamento e a preparação de recursos pedagógicos. Essa dinâmica torna as tarefas burocráticas prioritárias, o que ocorre em detrimento de momentos fundamentais de leitura e estudo teórico.

Essas percepções indicam uma possível burocratização do processo, o que confirma a premissa de Imbernón (2011) sobre a tendência de que “os sistemas tendem a se burocratizar, impondo modelos mais intervencionistas e formalizados, dificultando a autonomia e a democracia real e obstaculizando os processos de formação colaborativos”. Nesse sentido, a concentração das atividades extraclasse em tarefas rotineiras restringe o potencial formativo e reflexivo desse espaço-tempo.

6.2.2. Condições materiais e organizacionais da instituição de educação infantil para a promoção das atividades extraclasse das docentes

As condições objetivas para a efetividade de uma lei são atravessadas por dimensões materiais, organizacionais e culturais. Assim, na análise da política que assegura o tempo de um

terço da jornada para atividades extraclasse, é fundamental a reflexão sobre esses aspectos, visto que tais dimensões viabilizam ou limitam a concretização dos propósitos legais no cotidiano institucional.

No contexto da pesquisa, as condições materiais e a gestão do tempo de um terço da jornada configuram-se como fatores determinantes para a efetivação das atividades extraclasse no Centro de Educação Infantil investigado.

Os dados coletados junto as professoras revelaram que a organização desse tempo apresenta limitações estruturais e logísticas, as quais interferem no desenvolvimento pleno das ações voltadas ao planejamento, ao estudo e à reflexão pedagógica.

Quanto ao espaço físico destinado às atividades extraclasse, as professoras o classificam como inadequado, visto que o ambiente é compartilhado com outros profissionais para momentos de lanche e descanso vocal.

Embora O CEI disponha de uma sala de professores equipada com mesa ampla, ar-condicionado e acervo pedagógico para consulta, a natureza multifuncional do espaço compromete o atendimento pleno das demandas formativas das docentes.

Tal condição limita a realização de encontros voltados à reflexão coletiva e à formação continuada, o que evidencia o descompasso entre a previsão legal e as condições materiais da instituição.

A despeito de tais limitações, as participantes destacaram a ocorrência de momentos formativos no CEI, conduzidos de maneira colaborativa para troca de experiências e a socialização entre pares.

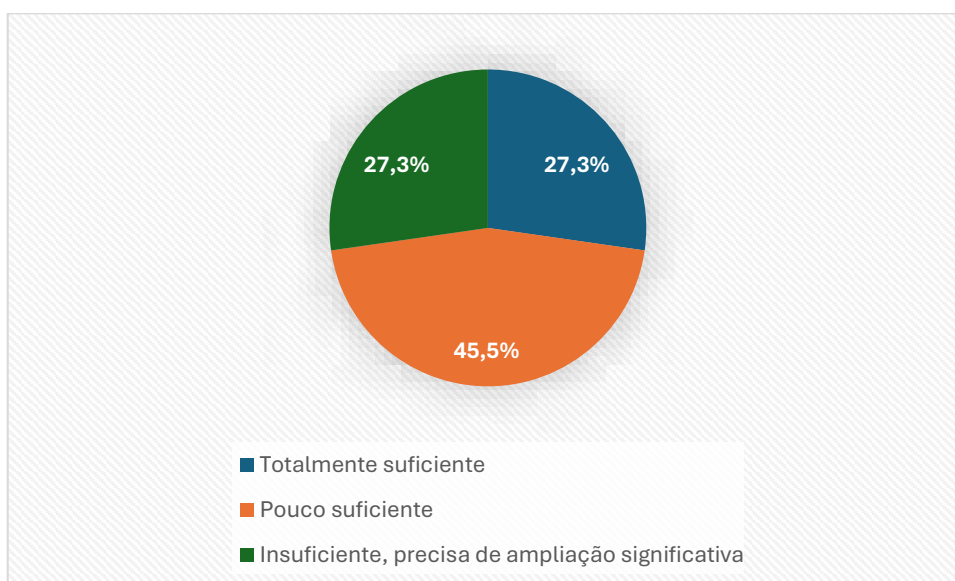
Essas ações, embora espontâneas e adaptadas às condições existentes, são fundamentais para a consolidação de uma cultura pedagógica de partilha e de reflexão sobre a prática docente.

Com base nessa compreensão, reafirma-se que os processos de formação constituem aspectos fundantes da atividade docente, visto que viabilizam o aprimoramento profissional e o fortalecimento do trabalho coletivo.

Outro aspecto abordado na investigação refere-se à adequação do tempo destinado às atividades extraclasse. Para a compreensão dessa dimensão, apresentou-se às participantes o seguinte questionamento: “Você considera suficiente o tempo-espaço das atividades extraclasse na jornada de trabalho do professor?”

As respostas obtidas junto as participantes do estudo fundamentaram a elaboração do gráfico exposto a seguir.

Gráfico 9 - Suficiência do tempo das atividades extraclasse na jornada de trabalho das professoras



Fonte: Dados da pesquisa

A análise do gráfico, revelou que 45,5% das professoras classificam o tempo-espço destinado às atividades extraclasse “pouco suficiente”, enquanto 27,3% o consideram “totalmente suficiente” e outros 27,3% o avaliam como “insuficiente, com necessidade de ampliação significativa”. Ressalta-se que nenhuma participante utilizou a categoria 'completamente insuficiente' para descrever a realidade investigada.

Esses resultados evidenciam uma percepção heterogênea entre as docentes quanto à adequação do tempo reservado para as atividades extraclasse. Enquanto aproximadamente um terço do grupo identifica o tempo como satisfatório e condizente com as demandas do trabalho pedagógico; a maioria expressiva (72,8) aponta limitações parciais ou severas, o que indica que a carga horária atual não supre integralmente as necessidades do cotidiano escolar.

Para além da disponibilidade de tempo e espaço, torna-se imprescindível a consolidação de uma cultura institucional de valorização das atividades extraclasse, sob a responsabilidade tanto da equipe gestora (diretor e coordenadora pedagógica) quanto dos profissionais do CEI. Tal movimento é essencial para a configuração efetiva desse período como um tempo-espço de encontro, o que assegura condições para que a formação continuada ocorra de maneira concreta e significativa no contexto do CEI.

Ainda em relação à dimensão temporal, questionou-se as professoras sobre a carga horária efetivamente dedicada ao planejamento, à preparação de materiais pedagógicos e à

elaboração de relatórios. O questionamento buscou mensurar a utilização real das horas destinadas às atividades extraclasse, cujas respostas encontram-se sintetizadas no gráfico 10.

Gráfico 10– Tempo das atividades extraclasse usado efetivamente para planeamento, elaboração de relatórios e de materiais pedagógicos



Fonte: Dados da pesquisa

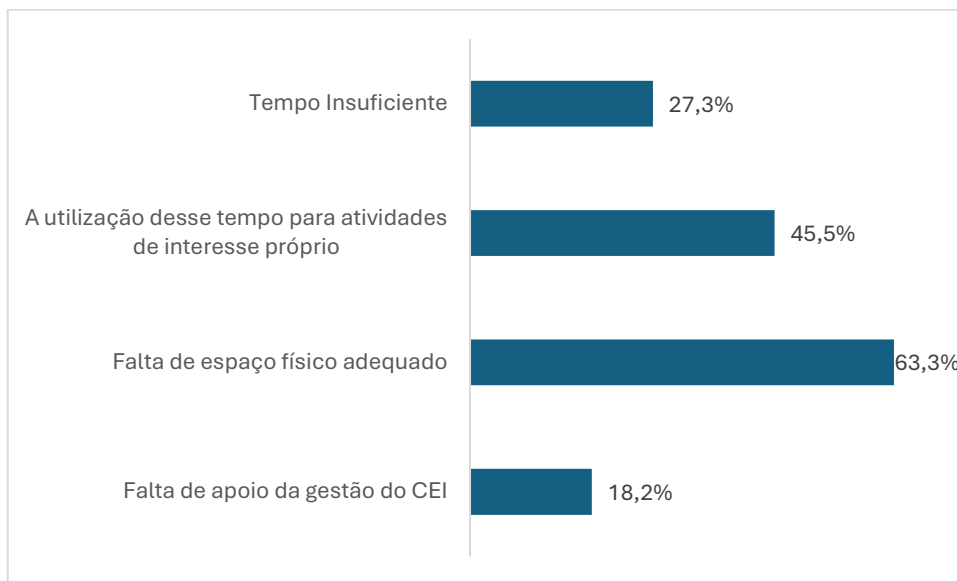
O gráfico demonstra que 72,7% das participantes afirmaram utilizar entre quatro e cinco horas semanais para as referidas atividades, enquanto, 27,3% não souberam informar o tempo utilizado.

Na rede municipal de ensino, o terço da jornada de trabalho dessas professoras equivale a treze horas semanais, dado que a carga horária total é de quarenta horas. Nota-se uma disparidade considerável entre o tempo legalmente reservado e o quantitativo efetivamente declarado para o planeamento e a produção de materiais, o que indica uma subutilização das atividades extraclasse disponíveis. A otimização desse período sem interação direta com as crianças, é necessária para a consolidação de momentos de trabalho coletivo voltados à partilha de práticas exitosas entre as docentes. Tais espaços são propícios para a construção de caminhos de colaboração no contexto do CEI e favorecem processos de autoformação com impactos positivos na prática pedagógica. Como afirma Nóvoa (1995):

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas. (Nóvoa, 1995, p. 27),

Ao serem questionadas sobre as limitações na utilização do tempo de um terço da carga horária, as professoras concentraram suas respostas no aspecto da infraestrutura. Essa tendência, que reitera a influência das condições materiais no exercício docente, encontra-se detalhada no gráfico abaixo, o qual sistematiza os principais obstáculos apontados pelas participantes.

Gráfico 11– limitações na utilização do terço destinado às atividades extraclasse



Fonte: Dados da pesquisa

A análise do gráfico revela que 63,3% das professoras destacaram a falta de espaço físico adequado como principal limitação. Somam-se a esse dado a utilização do tempo para atividades de interesse particular (45,5%), a percepção de insuficiência do período disponível (27,3%) e a ausência de apoio por parte da gestão (18,2%).

Tais respostas indicam que os desafios para o uso efetivo do tempo das atividades extraclasse derivam de entraves estruturais e organizacionais que comprometem a natureza pedagógica desse direito.

Diante desse cenário, a viabilização das atividades extraclasse como promotoras de melhorias na prática docente requer investimentos em infraestrutura, suporte tecnológico e a revisão de modelos de gestão escolar. A implementação de mecanismos de acompanhamento mais eficazes é fundamental para que o tempo-espaço de planejamento cumpra a função de favorecer a melhoria da prática pedagógica.

Evidencia-se que a efetividade da política de reserva de um terço da jornada docente está intrinsecamente vinculada às condições materiais e organizacionais, o que inclui o necessário acompanhamento pedagógico.

A carência desses elementos impõe desafios que obstaculizam o pleno aproveitamento desse período, a exemplo da inexistência de espaços exclusivos para a formação e da descontinuidade na orientação às professoras. Tais lacunas repercutem na qualidade das ações pedagógicas, com reflexos diretos nas experiências vivenciadas com as crianças no cotidiano escolar.

No âmbito organizacional, observa-se que a coordenação pedagógica enfrenta, com frequência, uma sobrecarga de funções administrativas, fator que inviabiliza o acompanhamento sistemático das professoras e o assessoramento necessário ao uso efetivo desse tempo. Essa centralidade em demandas burocráticas em detrimento das pedagógicas compromete a função precípua do coordenador como articulador da formação continuada no contexto do CEI.

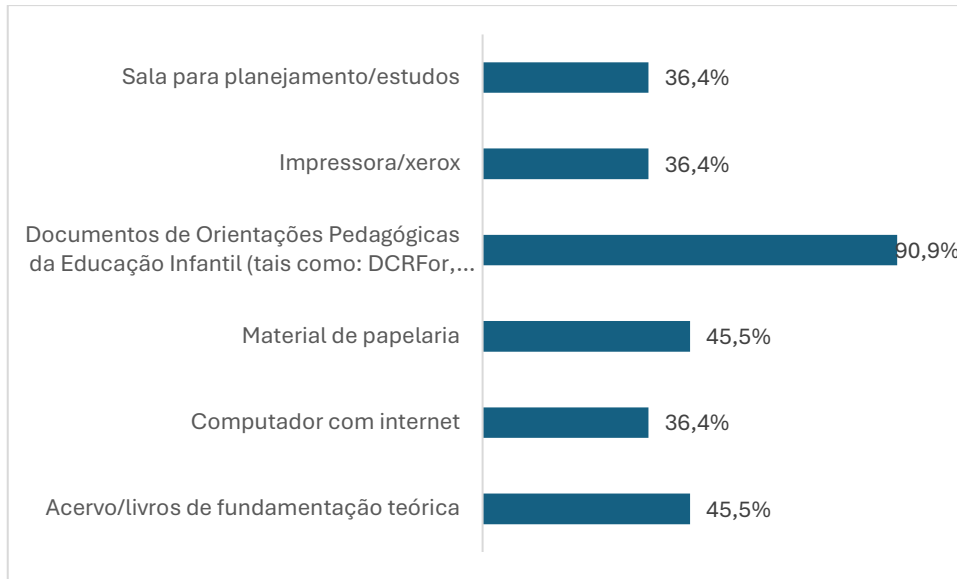
Embora a Lei nº 11.738/2008 assegure o terço da jornada para atividades extraclasse, esse tempo, em diversos contextos, sofre um esvaziamento de seu caráter formativo. O espaço de formação na unidade escolar requer uma vivência coletiva, visto que o desenvolvimento docente exige ambientes institucionais pautados na reflexão, na colaboração e na corresponsabilidade.

Nesse sentido, é imperativo que as professoras atuem como sujeitos autônomos e protagonistas do próprio processo formativo, tanto na dimensão profissional quanto no pessoal. Como reforça Nóvoa (2009):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (Nóvoa, 2009, p. 26).

Ao serem questionadas sobre os recursos disponibilizados para as professoras nesse tempo-espaço de utilização de um terço da jornada, as docentes indicaram, majoritariamente, o acesso a documentos de orientação pedagógica (90,9%). Além destes, foram citados o acervo de livros e material de papelaria (45,5%), seguidos de impressora e computadores com acesso limitado à internet, conforme expõe o gráfico.

Gráfico 12– Recursos disponibilizados às professoras durante o tempo das atividades extraclasse



Fonte: Dados da pesquisa

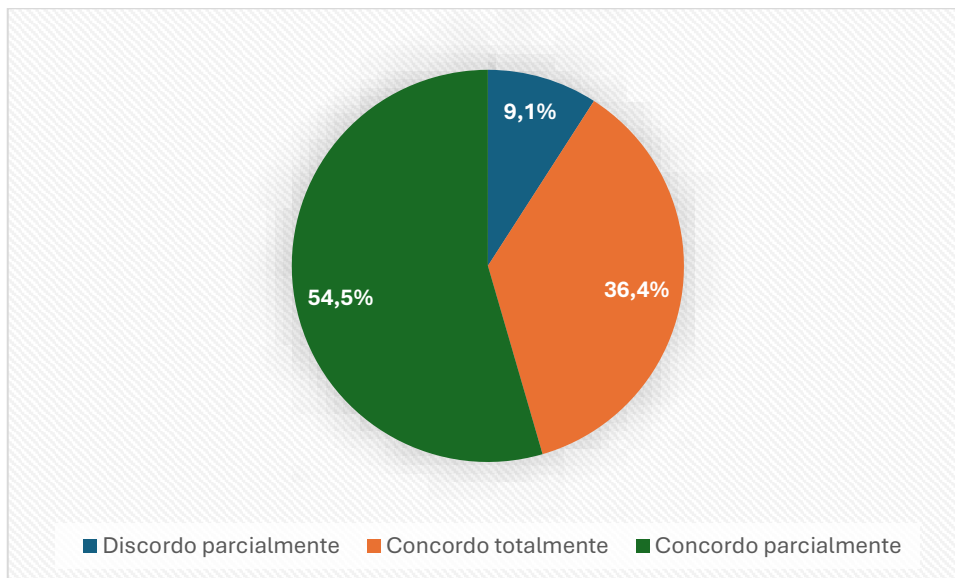
Tais dados indicam que, embora exista suporte material básico, persiste uma insuficiência de recursos tecnológicos para potencializar as atividades extraclasse. Na rede municipal, a aquisição de materiais pedagógicos compete à direção da escola patrimonial, mediante o uso de recursos públicos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Como o montante desses recursos é calculado com base no número de alunos matriculados, o orçamento revela-se, em diversos casos, insuficiente para o atendimento da demanda total. Conseqüentemente, a gestão prioriza a compra de materiais pedagógicos, de limpeza, de papelaria e a realização de serviços de manutenção predial, o que limita o investimento em ferramentas tecnológicas.

6.3 Impactos da política das atividades extraclasse na formação continuada das(os) docentes da educação infantil

Mediante as discussões e reflexões possibilitadas pelos dados, não resta dúvida quanto à relevância das atividades extraclasse para a docência na educação infantil. Todavia, apresentam-se diversos aspectos críticos que dificultam a instauração dessa política com toda a sua potência. Com o propósito de compreender de modo mais explícito a avaliação das docentes sobre essa política, a análise prossegue para a **Categoria 3**, na qual se investigam os impactos desse ordenamento nos processos de formação continuada das participantes.

Com o intuito de aprofundar a análise sobre o conhecimento das docentes, buscou-se compreender suas percepções acerca da efetividade dessa política especificamente no município de Fortaleza. Para tanto, apresentou-se às participantes a seguinte afirmativa: “Desde a implantação na carga horária do professor da Rede Municipal de Fortaleza, em 2013, as atividades extraclasse têm se desenvolvido como política de valorização do magistério”. Solicitou-se às professoras a indicação da alternativa condizente com sua percepção entre as seguintes opções: “discordo totalmente”, “discordo parcialmente”, “concordo totalmente” e “concordo parcialmente”. Os resultados obtidos constam no gráfico a seguir.

Gráfico 13 - Percepção das professoras sobre as atividades extraclasse como política de valorização do magistério



Fonte: Dados da pesquisa

A análise do gráfico, revela que a maioria das professoras (54,5%) declarou concordar parcialmente com a afirmativa de que, desde a implantação da carga horária do professor na Rede Municipal de Fortaleza, em 2013, as atividades extraclasse têm se desenvolvido como política de valorização do magistério. Soma-se a esse grupo 36,4% das participantes que manifestaram concordância total. Em contrapartida, apenas 9,1% das docentes declararam discordar parcialmente, inexistindo registros de discordância total entre a amostra investigada.

Esses resultados evidenciaram uma percepção amplamente favorável quanto à relevância da política que assegura o tempo de um terço da jornada para as atividades extraclasse. A expressiva marca de 90,9% de concordância (total ou parcial) ratifica o reconhecimento

docente sobre o valor dessa política como instrumento de valorização profissional e de qualificação das condições de trabalho docente.

Contudo, o fato de a maioria das respondentes (54,5%) manifestar uma concordância apenas parcial sugere que o reconhecimento da política não é pleno. Essa nuance sinaliza possíveis limites à sua efetividade, que podem transitar entre a organização institucional do tempo extraclasse e as condições objetivas de sua realização no cotidiano escolar. Assim, a concordância parcial revela um tensionamento entre a dimensão normativa da política e sua materialização prática. Tal cenário reforça a tese de Saviani (2008), ao postular que a consolidação de políticas educacionais de valorização docente depende, intrinsecamente, da articulação entre as políticas, as condições reais de trabalho e de formação continuada.

As respostas das participantes revelam uma percepção ambivalente: de um lado, o reconhecimento da importância política e histórica da **Lei nº 11.738/2008** como um marco divisório na valorização do magistério; de outro, a consciência das limitações infraestruturais e organizacionais que dificultam a plena efetivação dessa conquista na educação infantil de Fortaleza.

Conforme destacado anteriormente, a **Lei nº 11.738/2008** constitui uma conquista histórica do magistério. A sua constitucionalidade foi questionada por meio de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) proposta pelos estados de Mato Grosso do Sul, Paraná, Ceará e Santa Catarina, mas o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu sua plena validade e determinou sua aplicação por todos os entes federados.

No âmbito local, o Município de Fortaleza, cenário desta pesquisa, institucionalizou essas atividades extraclasse na carga horária docente em 2013, inicialmente, com a destinação de um quinto da jornada. Em 2015, em consonância com a decisão do STF e a pressão dos movimentos sindicais esse percentual foi ampliado para um terço (33%), marco que consolidou a organização do trabalho pedagógico e viabilizou a formação em serviço para as(os) professoras(es).

A **Portaria nº 204/2014-SME**, de 18 de junho de 2014, regulamentou a formação continuada a rede municipal de Fortaleza, estabelecendo que esta ocorra, preferencialmente, no tempo reservado às atividades extraclasse. Tal medida reafirma o princípio de que a valorização e o aperfeiçoamento docente é indissociável da jornada de trabalho. (Fortaleza, 2014).

Inegavelmente, essa política representa um avanço na profissionalização docente. Todavia, a análise dos dados revela fragilidades na apropriação crítica desse direito pelas professoras da educação infantil. Essa lacuna entre o instituído e o vivido converge com as reflexões de Imbernón (2010), ao sustentar a necessidade de maior disseminação e efetivação das

políticas de formação no cotidiano escolar, capaz de promover a emancipação e a reflexão coletiva.

Nessa perspectiva, é imprescindível que as(os) professoras(es) se apropriem criticamente desse tempo-espço, transformando-o em uma oportunidade de formação e autoformação que perpassa a indissociabilidade entre teoria e prática. Imbernón (2010, p. 94) reforça que tais mudanças “serão profundas quando a formação deixar de ser um espaço de atualização para ser um espaço de reflexão, formação e inovação”.

A fim de alcançar uma compreensão mais profunda sobre a percepção docente acerca dessa política, solicitamos que as professoras respondessem à seguinte questão aberta: “Quais os impactos dessa política para a valorização docente? Justifique”. As narrativas colhidas corroboram os dados quantitativos discutidos anteriormente, ratificando a relevância de um terço extraclasse. Contudo, o predomínio da concordância parcial, somado a um percentual, ainda que minoritário, de discordância, sinaliza que a efetivação plena dessa conquista encontra limites no cotidiano das instituições. Esse cenário desvela um tensionamento entre a norma prescrita e a realidade vivida, sugerindo que o reconhecimento legal, embora fundamental, não garante automaticamente as condições materiais e institucionais necessárias para a efetiva valorização do magistério.

Essas percepções emergem de modo mais explícito nas respostas subjetivas das professoras, as quais selecionamos as mais representativas para a análise. De modo geral, os relatos evidenciam uma compreensão consistente da base legal e dos objetivos pedagógicos dessa política. As participantes demonstram conhecer a **Lei nº 11.738/2008**, compreendendo-a como um dispositivo que assegura o tempo destinado ao planejamento, aos estudos, as reuniões pedagógicas e a formação continuada. Esse reconhecimento ratifica a compressão do caráter ampliado do trabalho docente, que transcende a regência de classe e engloba a dimensão formativa da profissão docente. Neste sentido, a **Professora 6** considera:

“A política educacional que garante 1/3 da jornada para atividades extraclasse foi estabelecida pela Lei nº 11.738/2008, conhecida como a Lei do Piso do Magistério. Ela assegura que esse tempo seja destinado ao planejamento, estudos, reuniões pedagógicas e formação continuada, reconhecendo que o trabalho docente vai além da sala de aula. Percebo que os impactos são positivos, pois contribui para um trabalho mais organizado e intencional, beneficiando tanto o professor quanto às crianças” (P6 - Questionário).

Em concordância com a colega, a **Professora 7** demonstra intimidade com o texto legal e salienta o avanço dessa política para a profissionalidade docente:

“Essa medida representa um avanço para a valorização da carreira docente, pois

reconhece a importância do tempo destinado à preparação das aulas e ao aperfeiçoamento profissional”. (P7– Questionário).

Diferentemente das abordagens anteriores, que enfatizaram a dimensão normativa e os ganhos teóricos da lei, a **Professora 8** não discorda das colegas, porém apresenta um posicionamento mais crítico. Em seu relato ela aponta questões objetivas da organização do sistema educacional de Fortaleza, em relação à lotação dos professores e organização da carga horária como obstáculo à implementação efetiva dessa política:

“Reconheço que foi um ganho para o professor, mas tendo em vista o funcionamento do sistema, onde muitas vezes o professor entra em mais de 3 salas, torna-se restrito para o planejamento em si e também para o preparo do professor enquanto profissional. (P8– Questionário).

Na continuidade de sua reflexão, a **Professora 8** avalia que o tempo destinado à atividade extraclasse é insuficiente face à complexidade das demandas pedagógicas.

“Além do planejamento das aulas e do preparo de materiais para a execução deste, não há tempo para leituras e reflexões que contribuam para o enriquecimento do professor enquanto profissional” (P8– Questionário).

A avaliação realizada pela docente estabelece uma correlação direta entre a dimensão temporal e a natureza da jornada de trabalho. Depreende-se que a percepção de insuficiência do tempo, em função do grande volume de demandas e do modo como ele é organizado e preenchido. Trata-se, portanto, de um problema de gestão sistêmica do tempo, que extrapola a autonomia individual da(o) professora(r) e envolve uma rede de condicionantes institucionais que fragmentam o trabalho intelectual da(o) professora(r).

Nas falas das docentes, emerge um movimento dialético de valorização e crítica: o reconhecimento da lei como um avanço histórico de legitimidade profissional coexiste com a consciência de que a estrutura atual é insuficiente para abarcar as a densidade das demandas formativas e reflexivas inerentes à educação infantil.

Em suma, depreende-se que esse tempo-espaco fora da sala de referência é percebido como vital para a organização da docência, englobando o planejamento, os estudos, as reuniões pedagógicas e as formações. Contudo, subsiste o desafio de ressignificá-lo como espaço efetivamente formativo, que transcenda a execução de demandas práticas e administrativas.

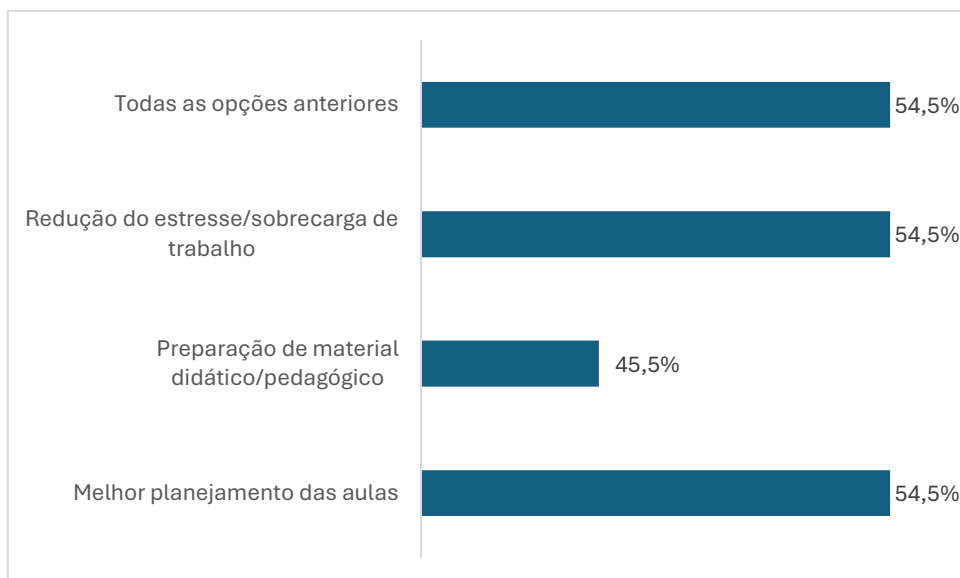
Nessa perspectiva, as professoras compreendem que as atividades extraclasse, quando bem orientadas, podem configurar-se como momentos de formação continuada em serviço, a partir da reflexão coletiva sobre a prática pedagógica e da troca de experiências entre pares. Essa dimensão é enfatizada por Czekalski (2008), ao afirmar que:

[...] seria interessante que a hora-atividade transcendesse para além das atividades práticas individualizadas e passasse a ser utilizada também para estudos e momentos pedagógicos coletivos, permitindo avanços no sentido de maior articulação entre as questões teóricas e práticas, ou seja, entre os fundamentos e as práticas educativas. (Czekalski, 2008, p. 78).

Sob essa perspectiva teórica, me apoio nas reflexões de Imbernón (2010, p. 45) ao reforçar que “a formação continuada deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática”. Desse modo, o tempo reservado às atividades extraclasse assume uma dimensão estratégica: deixa de ser mero intervalo da regência para converter-se em um espaço-tempo de formação em serviço. Essa resignificação é imperativa para consolidar a profissionalidade docente e, por conseguinte, materializar a efetiva valorização do magistério.

No que tange às repercussões práticas das atividades extraclasse no cotidiano docente, buscou-se identificar as percepções das professoras por meio da seguinte indagação: “que melhorias você percebe em seu trabalho quando utiliza adequadamente o tempo das atividades extraclasse?”, nesta etapa, foi permitida a seleção de múltiplas respostas, estratégia metodológica adotada para capturar a multidimensionalidade dos impactos dessa política na organização e na qualidade do trabalho docente.

Gráfico 14– Melhorias no trabalho docente promovidas pela política de atividades extraclasse



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados sistematizados no Gráfico 14 revelam a natureza multidimensional dos benefícios percebidos. Constatou-se que 54,5% das professoras identificam, com igual relevância, a qualificação do processo de planejamento pedagógico e a redução do estresse e da sobrecarga de trabalho. Ademais, 45,5% das participantes destacam a viabilidade de preparação de materiais didáticos e pedagógicos como um ganho expressivo. Notavelmente, observa-se que 54,5% das respondentes reconhecem a totalidade dos aspectos listados como melhorias intrínsecas ao uso adequado desse tempo.

Depreende-se que parte do trabalho desenvolvido nesse espaço-tempo é destinada à organização das rotinas pedagógicas e à atenuação da jornada excessiva de trabalho. Sob essa ótica, a utilização das atividades extraclasse para o planejamento qualifica a práxis pedagógica, na medida em que viabiliza a reflexão e a elaboração de materiais didáticos alinhados às singularidades e aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

No tocante à redução do estresse e da sobrecarga mencionada pelas participantes, tal fenômeno deve ser analisado pela perspectiva do desenvolvimento profissional docente, uma vez que as atividades extraclasse constituem um tempo-espaço institucionalizado para a organização do trabalho pedagógico e para a melhoria das condições de atuação. Esse aspecto combate a precarização e melhora as condições de atuação docente, esse equilíbrio entre a exigência intelectual e a saúde psicossocial do educador reverbera, na elevação da qualidade das interações e práticas pedagógicas cotidianas.

Ao analisar os relatos colhidos nas questões abertas sobre as contribuições das atividades extraclasse para a formação docente e a qualidade do trabalho pedagógico, observou-se recorrência de núcleos de significação que apontam para a natureza intelectual da docência. Expressões como: “estudos”, “participar de formações”, “ampliar os conhecimentos teóricos e práticos”, “troca de experiências” e “dialogar com os colegas”. Essas narrativas corroboram a tese de que a formação em serviço ocorre na indissociabilidade entre a reflexão individual e a colaboração coletiva.

Os relatos colhidos no corpus desta pesquisa, oferecem subsídios para compreender a percepção das docentes sobre a eficácia da política, por meio da seguinte indagação: “De forma geral, como você avalia as contribuições das atividades extraclasse para sua formação docente e para a qualidade do trabalho pedagógico realizado com as crianças?”

Conforme se depreende do excerto a seguir, a **Professora 5**, estabelece uma relação de causalidade entre a disponibilidade de tempo extraclasse e a excelência do trabalho pedagógico. Para a docente, esse período atua como um catalisador para a ampliação de sua

formação, cujos reflexos se manifestam positivamente na qualificação das práticas cotidianas junto às crianças.

“De forma geral, avalio que as atividades extraclasse ampliam minha formação docente, pois me permitem refletir sobre a prática, buscar novas estratégias e aprofundar conhecimentos. Isso repercute diretamente na qualidade do trabalho pedagógico com as crianças, tornando-o mais criativo, significativo e alinhado às necessidades delas”. (P5 – Questionário).

O posicionamento da professora é reafirmado pela **Professora 7**, que enfatiza a dimensão inventiva da docência ao salientar que as atividades extraclasse estimulam a “criatividade e favorecem a construção de estratégias pedagógicas para as turmas.” (P7 – Questionário). A fala da docente sugere que o tempo fora da regência direta não é um período de inatividade, mas um laboratório de inovação pedagógica.

Alinhada à percepção das colegas, a **Professora 10** introduz um elemento fundamental para a integralidade do atendimento na Educação Infantil: a dimensão da parceria com a comunidade escolar e o contato com as famílias.

“As atividades extraclasse são fundamentais para nossa prática e formação docente. A formação continuada, o contato com as famílias e a oportunidade de realizar registros e reuniões impactam positivamente em nosso trabalho.” (P10 – Questionário).

A dimensão do planejamento é igualmente enfatizada pela **Professora 8**, que embora valide a importância da política em consonância com as demais participantes, introduz um viés crítico acerca das condições materiais de sua execução. A professora ressalta que a eficácia desse tempo-espaço é tensionada pela insuficiência do tempo face as demandas e pela escassez de recursos pedagógicos. A educadora ressalta:

“Uma das coisas que nunca gostei foi entrar em sala sem ter planejado algo. Esse momento extraclasse, apesar de não ser suficiente, nem em termos do tempo e nem dos recursos que realmente necessitamos, tem sido de ajuda para nortear o meu trabalho com as crianças. Consigo elencar ideias para trabalhar e pensar em algumas possibilidades caso o que foi planejado não aconteça. É um momento também para colocar os pensamentos no lugar depois da agitação da sala, tendo em vista os contratempos que enfrentamos. Dar uma acalmada é sempre bom.” (P8 – Questionário).

A **Professora 6**, a exemplo das colegas, ratifica o caráter positivo dessa política e avança na análise ao postular sua centralidade para a docência na Educação Infantil.

“Avalio que são fundamentais tanto para minha formação quanto para a qualidade do trabalho pedagógico realizado para com as crianças. É nesse tempo que planejo as propostas, organizo materiais, avalio e ressignifico a minha prática de acordo com as necessidades

específicas da minha turma. Além disso, considero como um momento importante para estudar, ampliar o conhecimento, participar de formações e dialogar com colegas. Por isso, vejo as atividades extraclasse não como um complemento, mas como parte essencial do fazer docente!” (P6 – Questionário).

Em suma, Aas docentes são unânimes em ratificar que a institucionalização das atividades extraclasse representa um marco fundamental na valorização docente e na qualidade do trabalho pedagógico. Na percepção do grupo, esse tempo-espaco transcende a dimensão funcional, constituindo-se como uma instância privilegiada de formação em serviço. As atividades extraclasse, portanto, configuram-se como um dispositivo de grande relevância para a docência na educação infantil, especialmente no que se refere à formação dos profissionais.

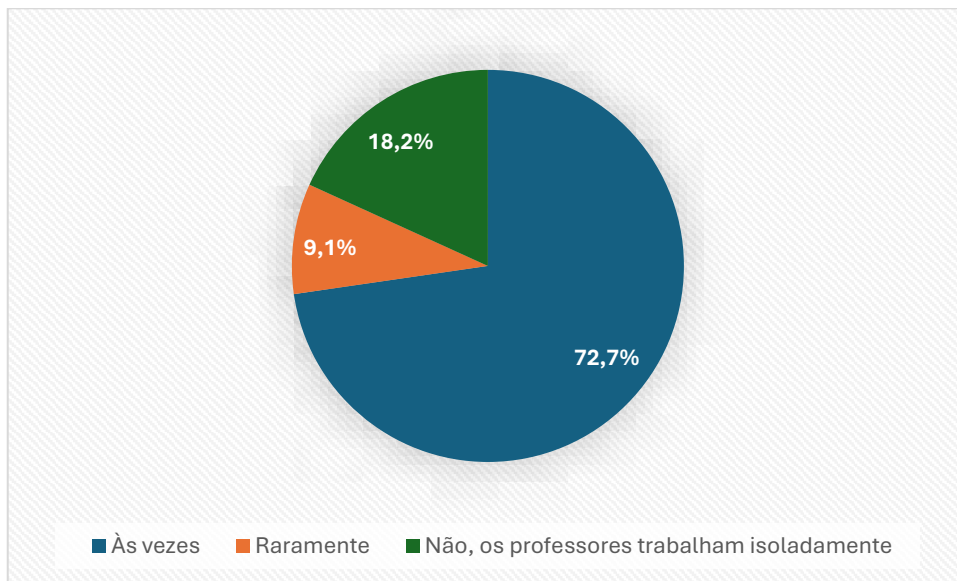
É imperativo ressaltar que a formação de professoras(es) deve ser compreendida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, no qual o docente assume o protagonismo na construção do seu próprio saber. Esse percurso formativo, articula de forma indissociável as dimensões pessoal e profissional, revelando que os impactos das atividades extraclasse transcendem a esfera individual da(o)docente. Tais atividades fortalecem a profissionalidade coletiva e institucionalizam uma cultura de colaboração.

Sob essa ótica, as atividades extraclasse viabilizam a organização de tempos e espaços formativos voltados à reflexão crítica sobre a prática e ao diálogo entre os pares a fim de transformar o cotidiano escolar em um espaço de estudo e aprimoramento.

É nesse cenário que se forjam os saberes docentes, os quais, conforme postula Tardif (2014), são construídos na experiência e na interação com outros profissionais. Por conseguinte, as atividades extraclasse consolidam-se como um dispositivo formativo que transforma o cotidiano escolar em um território de aprendizagem permanente. Essa política permite que os educadores assumam o papel de sujeitos ativos, pesquisadores e protagonistas da sua própria formação.

O protagonismo docente, todavia, não se consolida no isolamento, mas emerge na interação dialógica entre pares. Sob essa perspectiva, as participantes foram instadas a responder ao seguinte questionamento: “Você percebe que existe colaboração entre as professoras durante o tempo destinado às atividades extraclasse?”

Gráfico 15– Incidência de colaboração entre os professores durante o tempo destinado às atividades extraclasse



Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados expostos no gráfico demonstram que oito professoras (72,7%) percebem a colaboração durante o tempo destinado às atividades extraclasse apenas de forma ocasional. Duas docentes (18,2%) declararam que as trocas de ideias ocorrem com frequência, e apenas uma participante (9,1%) afirma que tal interação é rara.

A análise desses dados revela que, embora a maioria das participantes reconheça a existência de momentos colaborativos, eles ainda carecem de regularidade. Esse cenário indica que o tempo destinado às atividades extraclasse, apesar de favorecer a interação entre pares, ainda enfrenta desafios para consolidação de uma cultura de trabalho coletivo e sistemático.

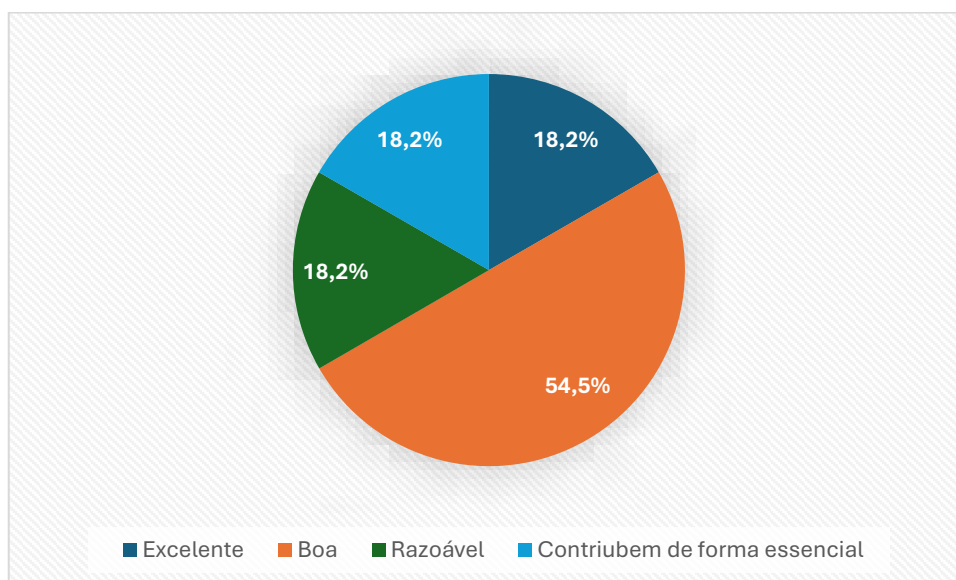
Torna-se imperativo, portanto, fortalecer a organização de momentos coletivos entre as professoras e a coordenação pedagógica. O objetivo é de promover trocas, diálogos e partilhas de experiências sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil. As atividades extraclasse deve ser compreendidas como um espaço propício à construção de um trabalho colaborativo e reflexivo, o que as caracteriza como um tempo de formação continuada em contexto.

Mais do que um período para o planejamento individual, esse intervalo deve se consolidar como um espaço de encontro, reflexão coletiva e partilha de saberes, tal configuração favorece o desenvolvimento de uma cultura colaborativa voltada à qualificação das práticas pedagógicas e ao fortalecimento da identidade profissional docente. Nessa direção, Nóvoa (1992) destaca que a formação docente ganha significado quando ocorre no próprio contexto de trabalho

e por meio da interação com os pares. Segundo o autor, o saber profissional é fruto do diálogo e da troca de experiências, processos que transformam a escola em um centro de produção de conhecimento.

Assim, o tempo destinado às atividades extraclasse deve ser compreendido como um período privilegiado de formação em serviço, no qual as professoras se constituem como sujeitos ativos do próprio desenvolvimento profissional. Para além da organização institucional, buscou-se apreender a percepção das docentes sobre o próprio engajamento nesse processo. Deste modo, a seção seguinte analisa as respostas à questão: 'Como você avalia sua participação no tempo-espaço destinado às atividades extraclasse'?

Gráfico 16– Autoavaliação das professoras sobre sua participação no tempo das atividades extraclasse



Fonte: Dados da pesquisa

A análise dos dados revela uma percepção majoritariamente positiva das docentes sobre sua própria participação: mais da metade das participantes (54,5%) a define como “boa”, enquanto (18,2%) a consideram “excelente”. Adicionalmente, uma parcela de (18,2%) descreve sua contribuição como “essencial”, restando apenas (9,1%) que classificam seu envolvimento como “razoável”.

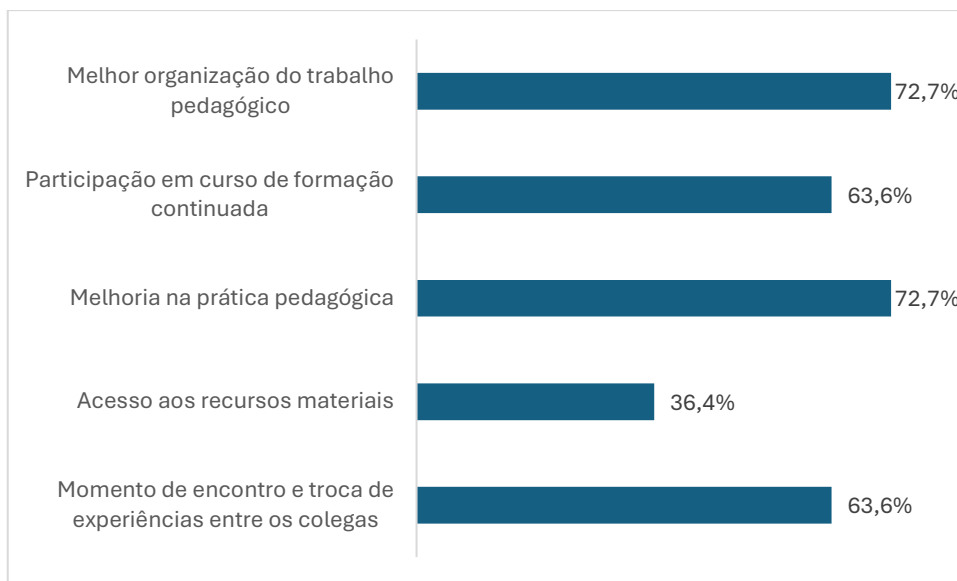
Esses resultados demonstram que a maioria das docentes avaliam a própria participação de forma positiva, fato que evidencia envolvimento e compromisso ético com o desenvolvimento das ações pedagógicas. No contexto desta pesquisa, a participação docente durante o tempo destinado a um terço da jornada, refere-se a uma atuação engajada, na qual as

professoras compartilham experiências, analisam desafios e refletem sobre as práticas cotidianas no Centro de Educação Infantil (CEI).

Como enfatiza Nóvoa (1992, p. 26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Sob essa ótica, o terço da jornada docente, quando vivenciado de forma colaborativa, potencializa o desenvolvimento profissional e fortalece o sentimento de pertencimento à unidade escolar.

Dando continuidade à investigação sobre os impactos das atividades extraclasse na docência na educação infantil, buscou-se identificar quais os fatores são positivamente afetados por essas ações pedagógicas. Para tanto, as participantes foram questionadas sobre os elementos beneficiados pelo tempo-espaço do planejamento, sendo-lhes permitido selecionar até cinco opções, o que possibilitou uma visão multifacetada dos benefícios dessa política.

Gráfico 17– Fatores impactados de forma positiva pelas ações pedagógicas no tempo-espaço das atividades extraclasse



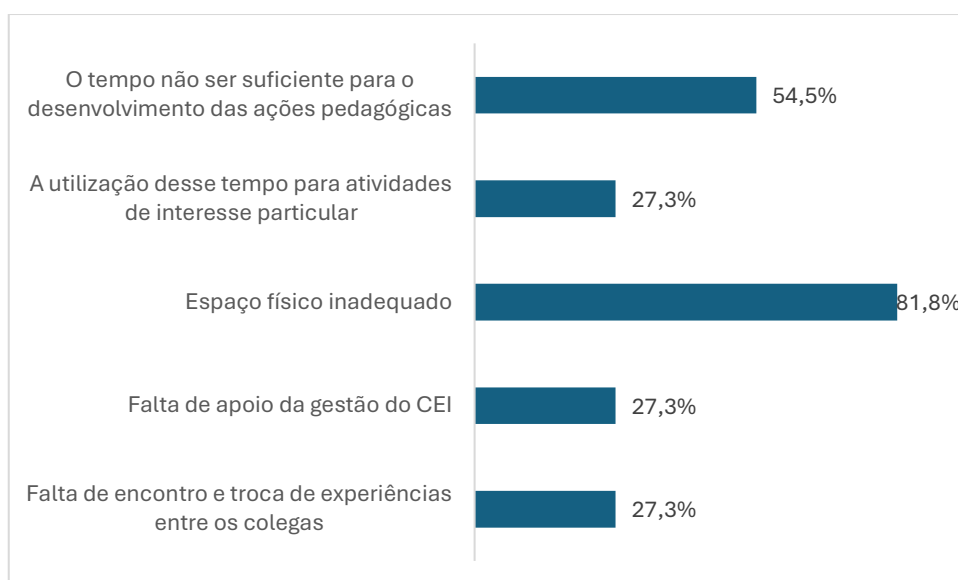
Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados revelaram que a melhoria da organização do trabalho pedagógico e a da prática pedagógica, são os fatores que foram mais impactados positivamente, ambos com 72,7% de respostas. Esses percentuais indicam que as docentes percebem o tempo destinado às atividades extraclasse como um espaço legítimo de planejamento, reflexão, organização e qualificação do fazer pedagógico. Tais aspectos mostram-se fundamentais para a consolidação

de uma prática educativa mais consciente, crítica e comprometida com a qualidade da educação infantil.

Todavia, a investigação também buscou identificar os possíveis fatores que impactam negativamente sobre a política analisada. Para tanto, as participantes responderam à questão: “Quais os fatores que impactam de forma negativa para o cumprimento das ações pedagógicas no tempo-espaço das atividades extraclasse?”. Nesta etapa, permitiu-se a seleção de até cinco opções, cujos dados encontra-se sistematizados no gráfico a seguir.

Gráfico 18– Fatores que impactam de forma negativa para o cumprimento das ações pedagógicas no tempo-espaço das atividades extraclasse



Fonte: Dados da pesquisa

A análise dos dados coletados aponta que todos os fatores listados pelas participantes incidem negativamente sobre o planejamento das ações pedagógicas. Entre os obstáculos críticos que impactam no cumprimento das atividades extraclasse são: o espaço físico inadequado, citada por 81,8% das respostas das docentes e a insuficiência do tempo para o desenvolvimento das ações, com percentual de 54,5% das respostas. Os demais aspectos, utilização desse tempo para atividades de interesse particular, a falta de apoio da gestão do CEI e a ausência de encontros e trocas de experiências entre colegas, registraram, cada um, o percentual de 27,3%.

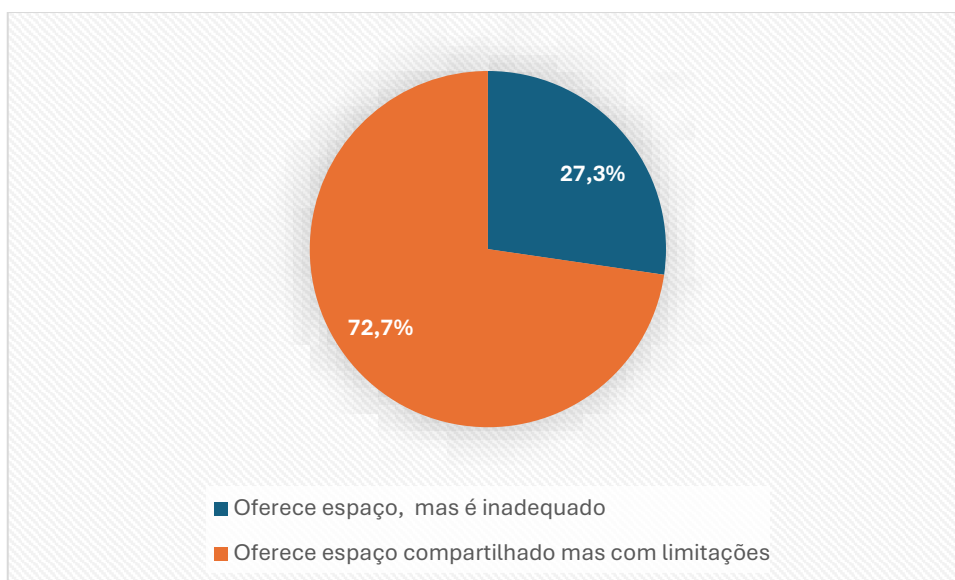
Esses resultados evidenciam que, embora a lei assegure o tempo extraclasse, as condições estruturais e organizacionais da unidade escolar, ainda impõem limites à plena efetivação dessa política.

Os dados ratificam evidências anteriores: as condições estruturais e organizacionais configuram-se como os principais obstáculos ao desenvolvimento efetivo das atividades extraclasse. O elevado índice de respostas sobre a inadequação do espaço físico revela uma limitação material severa no cotidiano do Centro de Educação Infantil (CEI). Simultaneamente a percepção de insuficiência do tempo, indica que esse período é fragmentado e absorvido por demandas administrativas. Tal cenário compromete diretamente as ações de estudo, o planejamento pedagógico, a formação continuada e a elaboração dos registros de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Dada a relevância da infraestrutura para viabilização dessa política, a investigação aprofundou-se na análise da dimensão espacial. Nesse sentido, as participantes foram questionadas, especificamente, acerca dessa dimensão: “No Centro de Educação Infantil em que você trabalha, há espaço adequado ao desenvolvimento das atividades extraclasse que favoreçam trocas de experiências entre as professoras?”.

Tal indagação, buscou confrontar a norma legal com a materialidade cotidiana, no sentido de identificar se a arquitetura do CEI atende às necessidades de planejamento e de interlocução das docentes da educação infantil.

Gráfico 19– Adequação de espaço no CEI Girassol para o desenvolvimento de atividades extraclasse



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados revelam que 72,7% das professoras identificam a existência de um local compartilhado, contudo, com limitações. Já 27,3% das participantes relataram que a infraestrutura existente é inadequada ao desenvolvimento das atividades extraclasse.

Essa predominância evidencia que, embora haja um local destinado a essa finalidade, ele não atende plenamente às necessidades pedagógicas e formativas. Tal limitação compromete o aproveitamento do tempo e reduz a qualidade das interações profissionais. A ausência de indicações para o item “oferece espaço adequado e favorecedor” é preocupante, pois sinaliza a insatisfação absoluta das docentes quanto a esse quesito.

Tais percepções convergem com os dados coletados durante a observação *in loco*. A sala dos professores do CEI Girassol, território onde as docentes realizam a maior parte das atividades extraclasse, constitui um ambiente de multiuso, destinado inclusive às refeições do corpo docente e de funcionários.

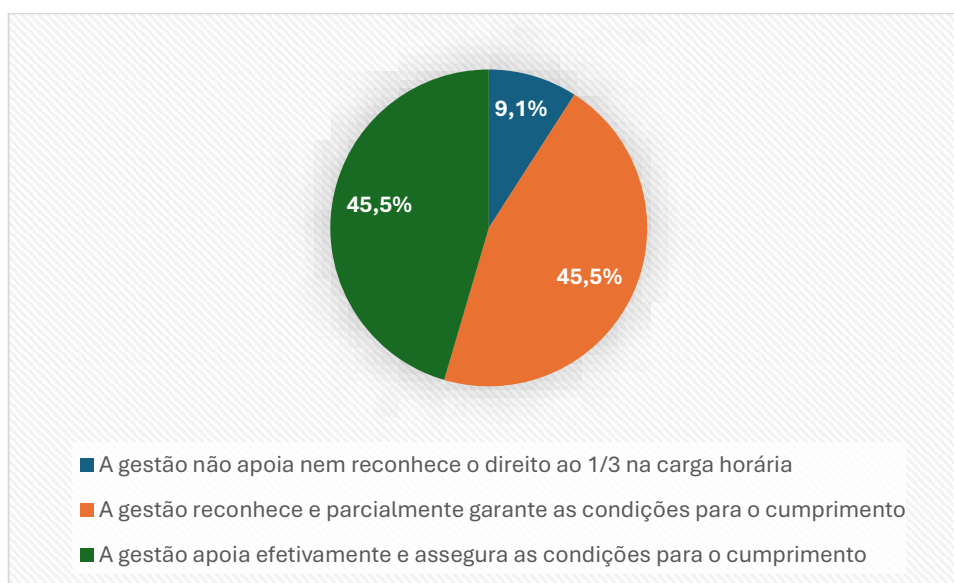
A inexistência de um local exclusivo e apropriado compromete o caráter coletivo e formativo desse período, o que restringe o alcance das atividades extraclasse. Nessas condições, o tempo que deveria ser de investigação e partilha converte-se, muitas vezes, em um cumprimento burocrático de tarefas, esvaziado de sua densidade intelectual devido às constantes interrupções e à inadequação física do local.

Compreende-se, portanto, que as condições materiais, especialmente o espaço físico, exercem influência direta sobre a efetivação da formação continuada. Contudo, a superação desses obstáculos, exige também, que as professoras valorizem esse espaço-tempo, apropriando-se dele como oportunidade legítima de formação permanente.

Por fim, as educadoras expressaram suas percepções sobre o apoio da gestão escolar necessário à efetivação da garantia de um terço da carga horária docente.

A investigação buscou mensurar o comprometimento dos gestores por meio da seguinte indagação: “Como você avalia o apoio da gestão escolar para a garantia de um terço da carga horária do professor?” Para essa questão foram oferecidas quatro alternativas de resposta: “A gestão não apoia nem reconhece o direito”; “A gestão reconhece o direito, mas não garante condições para o cumprimento”; “A gestão reconhece e parcialmente garante as condições”; “A gestão apoia efetivamente e assegura as condições para o cumprimento”.

Gráfico 20– Avaliação do apoio da gestão escolar ao cumprimento do terço da carga horária docente



Fonte: Dados da pesquisa

A análise dos dados revela uma divisão equitativa entre duas percepções distintas que indicam o apoio da gestão no cumprimento da carga horária da hora atividade: 45,5% das professoras afirmam que a gestão reconhece esse direito do professor e assegura as condições para o seu efetivo cumprimento. Em Contrapartida, outros 45,5% avaliam que, embora a gestão reconheça formalmente esse direito, a garantia das condições para o seu cumprimento ocorre apenas de forma parcial. Subsiste ainda, um percentual de 9,1% com uma avaliação crítica, ao indicar que esse direito docente é descumprido e sequer possui o reconhecimento da gestão escolar.

Tais informações revelam que, embora o direito esteja previsto legalmente pela Lei nº 11.738/2008, sua materialização nas práticas institucionais enfrenta limitações que culminam, em certos casos, no seu descumprimento. Há uma lacuna entre o reconhecimento normativo e a efetiva garantia de espaços e tempos que favoreçam o planejamento, a reflexão e a formação continuada.

Esse cenário impõe à equipe gestora e à rede de ensino o desafio de viabilizar a formação continuada no contexto do CEI, mediante a oferta de estruturas adequadas para esse tempo-espaço. No entanto, a eficácia dessa política também requer que as professoras valorizem e se apropriem desse tempo-espaço das atividades extraclasse, como um território legítimo de aprendizagem entre os pares, de formação e de reflexões sobre as práticas desenvolvidas com as crianças.

7. CONCLUSÃO

Em uma sociedade marcada pelo patriarcado, concluir uma pesquisa de mestrado é, para muitas mulheres, um ato de resistência. Para quem, assim como eu, trilha esse caminho sendo mãe e trabalhadora, cada página escrita representa mais que um esforço intelectual, representa o enfrentamento diário das demandas da vida, dos afetos e do tempo que parece sempre escapar. Todavia, o contentamento pela superação dos obstáculos faz valer a pena todo o empenho. Ver a pesquisa concluída é reconfortante e nos faz lembrar que o compromisso com a educação e com a produção de conhecimento pode dar bons frutos mesmo frente às adversidades.

Esta pesquisa teve como objetivo avaliar as implicações da política de atividades extraclasse, instituída pela Lei nº 11.738/2008, para a formação continuada de professoras(es) da educação infantil em uma instituição educacional de Fortaleza, Ceará. Para alcançar tal propósito, busquei compreender os sentidos, as potencialidades e as limitações da política que destina um terço da jornada de trabalho docente às atividades extraclasse, entendidas aqui como espaço-tempo de estudo, planejamento, reflexão e formação continuada.

A investigação resultou em três categorias de análise: (1) “Conhecimento da Lei 11.738/2008 pelas professoras e aspectos da sua implementação na carga horária das docentes”; 2) “Condições materiais e organizacionais da instituição de educação infantil para a promoção das atividades extraclasse das docentes”; e 3) “Impactos da política das atividades extraclasse na formação continuada das(os) docentes da educação infantil”.

Neste estudo, foi possível compreender a política de atividades extraclasse como uma conquista histórica, resultante de lutas da categoria docente. As participantes da pesquisa reconhecem sua relevância para a qualificação profissional e para a valorização do trabalho, relacionando-a à melhoria da prática pedagógica e das condições de trabalho da(o) professora(r).

Defendo as atividades extraclasse como um tempo propício para o meu desenvolvimento profissional e para a minha formação continuada, oportunizando a mim e aos demais docentes um diálogo permanente sobre as especificidades do trabalho pedagógico na educação infantil e na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Reforço, ainda, a relevância da autoformação, compreendendo que devo assumir o protagonismo do meu próprio percurso formativo, identificando minhas necessidades, propondo temas de estudo e reflexão que contribuam tanto para o aprimoramento da minha prática quanto para o avanço das aprendizagens das crianças sob minha responsabilidade.

Os resultados que obtive na investigação me permitiram identificar aspectos significativos acerca das implicações da política de atividades extraclasse na formação

continuada das professoras e dos professores da educação infantil da rede municipal de Fortaleza. Sobre as percepções das professoras acerca da garantia de um terço da jornada para as atividades extraclasse e seus impactos na valorização da carreira, observei que elas possuem amplo conhecimento da lei. Consideram-na fundamental para a valorização do magistério, reconhecendo esse espaço-tempo das atividades extraclasse como indispensável para a organização das atividades docentes, tais como planejamento, estudos, reuniões pedagógicas, formação, entre outras atividades relacionadas à docência.

Verifiquei que as professoras compreendem o tempo-espaço das atividades extraclasse como uma oportunidade de formação continuada em serviço, capaz de favorecer a reflexão sobre a prática, o planejamento coletivo e a troca de experiências entre pares. Contudo, os dados que analisei evidenciam uma dicotomia: apesar desse reconhecimento, o tempo é utilizado predominantemente para o cumprimento de ações rotineiras, como o planejamento pedagógico, a elaboração de materiais didáticos e relatórios, o que acaba relegando a segundo plano as atividades de estudo, pesquisa e formação, individual ou coletiva.

Outro achado relevante que constatei diz respeito à insuficiência de tempo e de infraestrutura. As docentes apontam que um terço da jornada, embora assegurado legalmente, mostra-se insuficiente diante das múltiplas demandas da educação infantil. Além disso, percebi a precariedade dos espaços físicos e a carência de recursos materiais e tecnológicos, fatores que comprometem a qualidade do trabalho e limitam as possibilidades formativas do CEI.

Entendo que, para que as atividades extraclasse cumpram sua finalidade de qualificar a prática pedagógica das professoras e dos professores, é necessário investir em infraestrutura, assegurando espaços físicos adequados e equipamentos tecnológicos. Somente com condições reais de trabalho será possível garantir que as docentes desenvolvam suas ações pedagógicas com qualidade, beneficiando não apenas sua prática, mas também o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A pesquisa que realizei revelou fragilidades na dimensão coletiva e na cultura de colaboração entre as docentes. Embora existam momentos de partilha e diálogo, percebi que eles ainda ocorrem de forma pontual. Isso indica a necessidade de fortalecer práticas colaborativas e consolidar uma cultura institucional de formação continuada no contexto escolar.

Nesse sentido, entendo que as atividades extraclasse se constituem como espaço de formação continuada no Centro de Educação Infantil (CEI), devendo ser vivenciadas por todas as docentes na coletividade e que a coordenadora pedagógica não seja vista como a única responsável pela formação das professoras; pelo contrário, defendendo uma formação colaborativa,

democrática e participativa, na qual todas possam protagonizar seus próprios processos de aprender e ensinar.

Outro ponto que identifiquei refere-se ao papel estratégico da coordenação pedagógica. Reconheço a importância dessa função como mediadora essencial do processo de formação continuada e como figura-chave na organização e promoção de condições para a efetividade das atividades extraclasse. Entretanto, as respostas do questionário e as evidências que coletei na pesquisa de campo revelaram limitações na atuação da coordenação, acarretadas pela sobrecarga de trabalho e pelo acúmulo de atribuições administrativas e pedagógicas. Essa sobreposição de funções dificulta um acompanhamento mais próximo, sistemático e intencional das ações formativas desenvolvidas no tempo correspondente a um terço da carga horária docente.

Ainda em relação à gestão do CEI, destaquei a provisão das condições objetivas para o cumprimento de um terço da jornada. De acordo com os dados que analisei, uma parte das docentes afirma que, embora a gestão escolar reconheça o direito às atividades extraclasse previsto na Lei nº 11.738/2008, nem sempre são asseguradas as condições reais para sua efetivação, seja pela falta de espaços adequados, seja pela ausência de uma organização que garanta o uso estritamente formativo desse tempo. Um pequeno percentual de professoras afirmou, ainda, que a gestão não garante tais condições nem reconhece esse direito.

Apesar dos desafios identificados, constatei que o tempo destinado às atividades extraclasse tem contribuído positivamente para o fortalecimento da identidade docente e para a qualificação da prática pedagógica. As professoras relataram que esse tempo-espço possibilita o estudo coletivo, a reflexão sobre o fazer docente, o compartilhamento de experiências, o contato com as famílias e, inclusive, a redução do estresse ocupacional. Tais ganhos promovem aprendizagens profissionais significativas e consolidam o sentimento de pertencimento à profissão.

Com base na análise dos dados, constatei que a efetividade da política de atividades extraclasse depende de dois eixos interdependentes: de um lado, as condições objetivas, que englobam infraestrutura adequada, recursos materiais e a preservação do tempo destinado à formação; de outro, a dimensão subjetiva e institucional, que requer a criação de uma cultura colaborativa no CEI. Nesse cenário, o grupo docente e a coordenação pedagógica, devem compartilhar responsabilidades formativas, transformando esse tempo-espço em um legítimo campo de pesquisa, estudo e construção coletiva.

Do ponto de vista prático, os resultados desta investigação apontam para a necessidade de ações institucionais e políticas mais integradas entre a Secretaria Municipal de

Educação (SME), a gestão escolar e as (os) professoras(es). Tal articulação é fundamental para assegurar que um terço da jornada seja vivido não apenas como cumprimento legal, mas como experiência formativa contínua, promotora de qualidade pedagógica e efetivo desenvolvimento profissional.

Do ponto de vista teórico, esta investigação contribui para o debate sobre a valorização docente e as políticas de formação continuada ao evidenciar que o tempo destinado às atividades extraclasse, embora conquistado no campo legal, só se consolida como política pública efetiva quando se transforma em ação vivenciada, em espaço de reflexão crítica e em prática colaborativa.

Assim, reafirmo que as atividades extraclasse constituem para mim um espaço estratégico de formação, valorização e fortalecimento da identidade docente, especialmente na educação infantil, campo em que meu trabalho pedagógico demanda elevada sensibilidade, intencionalidade e constante aperfeiçoamento. Concluo que o desafio atual reside em converter esse tempo-espaço em um território de aprendizagem significativa, capaz de integrar teoria e prática, saber e fazer, individual e coletivo.

Encerrar este percurso representa, simultaneamente, um ponto de chegada e um recomeço. A cada obstáculo superado, reafirmo a potência da formação e da pesquisa como caminhos de emancipação e transformação social. Que o tempo-espaço das atividades extraclasse continue a se expandir, fortalecendo as(os) professoras(es), inspirando práticas e garantindo às crianças da educação infantil uma escola mais justa, acolhedora e formadora de futuros.

REFERÊNCIAS

- AGUM, R.; RISCADO, P.; MENEZES, M. **Políticas Públicas**: conceitos e análise em revisão. *Revista Agenda Política*, São Carlos, SP, v. 3, n. 2, p. 12-42, jul./dez. 2015.
- AMORIM, A. C. R. de; FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, I. C. de M.; MAINARDES, J.; NUNES, J. B. C. **Ética e pesquisa em Educação**: documento introdutório. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 06-17.
- ANDRADE, F. A. **A institucionalização da educação pública no Brasil**: a experiência da província do Ceará. Fortaleza: FAGED, 2009.
- ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- ASSUNÇÃO, A.A.; OLIVEIRA, D.A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.
- AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In*: SANTOS JÚNIOR, O. A. dos; *et al.* (org.). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. de L.; MARTINS, T. A. T. Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (org.) **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETO, Â.M. R. Situação atual da Educação Infantil no Brasil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- BARRETO, A. M. R. Formação docente e a relação entre a teoria e a prática: contribuições para o debate. *In*: ANDRADE, F. A. de; SANTOS, J. M. C. T. (org.). **Formação de professores e pesquisa em educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF: Presidência da República, Câmara dos Deputados; Senado Federal, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 07 nov. 2025.
- BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A. C. Formulação e implementação da política de Educação Infantil no Brasil. *In*: RUSSEFF, I.; BITTAR, M. **Educação Infantil, política, formação e prática docente**. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.
- BONI, V.; QUARESMA, S.J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005.

BRANDÃO, C. da F. A Educação Infantil no Plano Nacional de Educação: a questão da oferta e do atendimento. *In*: PASCHOAL, J. D. (org.). **Trabalho pedagógico na Educação Infantil**. Londrina, PR: Humanidades, 2007. p.77-86.

BRASIL FILHO, T. P. S. **O Ceará no centenário da Independência do Brasil**. Fortaleza: Tipographia Minerva, 1926.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1934.

BRASIL. **Cadernos de Atenção Básica: Saúde na Escola**. Brasília: Ministério da Saúde, v. 1, n. 24, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 9/2009, de 2 de abril de 2009**. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Brasília, DF: CNE, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. Decreto n. 2.745, de 13 de fevereiro de 1861. Cria o Instituto dos Menores Artesãos da Casa de Correção da Corte e dá-lhe Regulamento. *In*: BRASIL. **Coleção das leis do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, 1861. p. 117-120.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Lei Orgânica da Assistência Social. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil.** Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998b. 2 v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília, MEC, 2006

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2010, de 7 de julho de 2010. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 9 dez. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referenciais para formação de professores.** Brasília, DF: SEB/MEC, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 11 jan. 2025.

BROOKE, N. (org.). **Marcos históricos na Reforma da Educação.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. 517 p.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? *In:* CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. (org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 13-22.

CAMPOS, M. M. Esta creche respeita a criança: critérios para a unidade creche. *In:* CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crítérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009, p. 11-27.

CEPAL; UNESCO. **Invertir mejor, para invertir más: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe.** Santiago, Chile, 2005. Disponível em: <http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=3944>. Acesso em: 30 jan. 2025.

CIVILETTI, M. V. P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 31-40, fev. 1991.

COUTINHO, Â. S. Consentimento e assentimento. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (org.). **Ética e pesquisa em educação: subsídios.** Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, p. 357-377, 2014.

CZEKALSKI, R. A. **Apropriação da hora-atividade como espaço para formação de professores em serviço:** um estudo sobre a organização de trabalho docente em Telêmaco Borba – PR. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

DAVIES, S.; GUPPY, N. Globalização e reformas americanas em democracias anglo-americanas. *In*: BROOKE, N. (org.). **Marcos históricos na reforma da educação.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 354-364.

DESLANDES, S.F.; GOMES, R.; MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2016.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001

DOURADO, Luis F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

DOWBER, L. Educação e apropriação da realidade local. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 75-92, 2007

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. *In*: DRAIBE, S. M.; BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. de C. (org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais.** São Paulo: IEE/PUCSP, 2001.

FONSECA, A. D.; COLARES, A. A.; COSTA, S. A. Educação infantil: história, formação e desafios. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 82-103, set./out. 2019.

FORSTER, M. M. S. Escola como espaço de formação: a construção de experiências inovadoras em parceria com a universidade. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais[...]**. Campinas: UNICAMP; ENDIPE, 2012. p. 14-23.

FORTALEZA. Plano Municipal de Educação (PME). **Lei nº 10.371 de 24 de junho de 2015**. Fortaleza, CE: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2018/PME_2015_2025.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil**. Fortaleza, CE: SME, 2025.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. Coordenação de Educação Infantil. **Proposta curricular para a educação infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza**. Fortaleza, CE: SME, 2016.

FRASER, M.T.D.; GONDIM, S.M.G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, ago. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia dos oprimidos**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

FREITAS, H. C. L. de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. *In*: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GATTI, B. A. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p.51-67, out./dez. 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, B. A. BARRETO, E. S. DE S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, B. A. BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M.E.D.A. de; ALMEIDA, P.C.A. de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2015.

Gil, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

GIORDAN, M. Z.; HOBOLD, M. S. A escola como espaço de formação de professores iniciantes. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.7-25, set./dez. 2016.

GOSUEN, A. **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2018.

GUIMARÃES, C.M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, set/dez. 2017.

HADDAD, C. R.; SILVA, D.V. da. A hora atividade como processo de formação continuada. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9., 2012. Caxias do Sul. **Anais[...]**. Caxias do Sul: ANPED Sul, 2012.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 2020.

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e a formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

JANNUZZI, P. de M. Sobre o conceito de políticas públicas. **Nexo Políticas Públicas**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-10, 2022.

KISHIMOTO, T. M. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. *In: MACHADO, M. L. de A. (org.). Encontros e desencontros em educação infantil*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 144p.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação Infantil e currículo. *In: FARIA, A. L. G.de; PALHARES, M. S. Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educando a infância brasileira. *In: LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. 500 anos de educação no Brasil*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 469-496.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 178-192, maio/ago. 2000.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma Educação Infantil cidadã. *In*: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (org.) **Em defesa de uma Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LIBÂNEO, J. C. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 22.ed. São Paulo: EPU, 2022.

MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. **Educação**, [S. l.], v. 40, n. 2, p. 160–173, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/26878>. Acesso em: 6 fev. 2026.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDONÇA, F. W. **Teoria e prática na Educação Infantil**. Maringá, PR: UNICESUMAR, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MINAYO, M.C.S; DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo:Hucitec,2010.

MORAES, Rosalina Rocha Araujo. **Compreensão hermenêutico-filosófica da escuta na docência com bebês e crianças bem pequenas**. Tese (Doutorado em Educação), Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2023.

MORAES, Rosalina Rocha Araujo. **Organização do Ensino e do Magistério: o alvorecer do século XX no Ceará**. Dissertação (Mestrado em Educação), Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2009.

MORENO, L. G. Organização do Trabalho Pedagógico na Instituição de Educação Infantil. *In*: PASCHOAL, J. D. (org.). **Trabalho Pedagógico na Educação Infantil**. Londrina: Humanidades, 2007, p. 54-62.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Profissão Professores**. Porto: Porto Editora.1999.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. *In*: TARDIF, M.; LESSARD, C. (org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NUNES, J. B. C. Formação de pesquisadores em educação para a ética em pesquisa. *In*: CARVALHO, M. V. C. de; CARVALHÊDO, J. L.P.; ARAUJO, F. A.M. (org.). **Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil: avaliação, financiamento, redes e produção científica**. Teresina: Edufpi, 2016. p. 59-71.

OLIVEIRA, A. F. de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. *In*: OLIVEIRA, A. F. de; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (org.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: PUC, 2010.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2. n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

OLIVEIRA, J.F. de; LIBÂNEO, J. C.; TOSCHI, M.S.; PIMENTA, S.G. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2018.

OLIVEIRA, R. P. **A Constituição de 1988 e o direito à educação**. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 14 maio 2018. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/constituicao-de-1988-e-o-direito-educacao-por-romualdo-portela-de-oliveira-feusp>. Acesso em: 20 jan. 2026

OLIVEIRA, R. P. **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Creches: Crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, V. H. **Para o capital, o trabalho do professor é improdutivo**. 2020. Disponível em: <https://vitorparo.com.br/30-para-o-capital-o-trabalho-do-professor-e-improdutivo/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

- PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2015.
- RIBEIRO, A. F. P.; MEDINA, G. B. K.; BANAS, J. C. B. Representação social: quem é a professora de Educação Infantil. *In*: PORTILHO, E. M. L. (org.) **Formação continuada na Educação Infantil: outros olhares sobre as crianças e as infâncias**. Curitiba: Appris, 2017.
- RIBEIRO, D. M.; ANJOS, L. S. M. dos. Desenvolvimento, Políticas Públicas e Direitos Humanos: o acordo multilateral de seguridade social do Mercosul. **Revista de Direito Brasileira**. v. 1, n.1, p. 291-310, 2011.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Xamã, 2010.
- RIZZINI, I. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2018.
- ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC/NUP, 1999.
- RODRIGUES, L. C. . Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Paraíba, v. 1, n. 17, p. 55-73, abr. 2011.
- RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2008.
- RODRIGUES, Lea Carvalho. Método experimental e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Desenvolvimento em Debate**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 103-115, jan./jun. 2016.
- RODRÍGUEZ, M. V.; ALMEIDA, M. de L. P. (org.). **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livros, 2008. 274p.
- ROSÁRIO, M.J.A.do.; MELO, Clarice Nascimento de. A educação jesuítica no Brasil colônia. **Revista Histedbr**, Campinas, v. 15, n. 61, p. 379-389, mar. 2015.
- ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. *In*: MACHADO, M. L. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 63-78.
- RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SANTOS, N. F. R. **Educação no Brasil: o paradigma entre o cuidar e o educar no centro de educação infantil**. 2010. 41 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.
- SANTOS, R. de C. da R. da S. dos; RAUPP, M. D. Formação continuada de professores da educação infantil da rede municipal de Sombrio: “para os menores precisam ser os melhores”.

In: PINTO, M. R. B.; RAUPP, M. D. (org.). **Educação infantil**: reflexões decorrentes de um processo de formação continuada. Florianópolis: NUP/UFSC, 2017.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In:* SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. *In:* STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.
SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista Educação*, Santa Maria, RS, v. 30, n. 2, p.11-26, jul./dez. 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica das políticas do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 08 nov. 2025.

SILVA, M. O. S. (org.). **Pesquisa Avaliativa**: aspectos teórico-metodológicos. São Paulo, Veras Editora, 2011.

SILVA, P. T. da. **A infância multifacetada**: representações e práticas discursivas no Paraná do início do século XX. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2007. Disponível em:
http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Dissert2007_SILVA_Patricia_Terezinha-S.pdf. Acesso em: 08 nov. 2025.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 12 jun. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, J. D. **Piso salarial nacional dos educadores**: dois séculos de atraso. Brasília: CNTE, 2007.

VIEIRA, S. L.; ALBUQUERQUE, M. G. M. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

**APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO E DE COMPROMISSO
DA PESQUISADORA**

Caro(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**AS ATIVIDADES EXTRACLASSE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: IMPLICAÇÕES DA LEI 11.738/2008 EM FORTALEZA (CE)**”, desenvolvida pela mestranda Joelma Maria Diógenes Saldanha, sob orientação da professora Dra. Kelly Maria Gomes Menezes.

Sua participação nesta pesquisa é inteiramente voluntária e, você tem total liberdade para interromper sua participação em qualquer fase do estudo, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou necessidade de apresentar justificativa para sua decisão. Seus direitos como participante voluntário serão integralmente respeitados durante todo o processo.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições das atividades extraclasse para a formação continuada dos professores da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Essa política pública educacional foi implantada através da Lei 11.738/2008, que estabelece e regulamenta o piso salarial profissional nacional do Magistério, além de definir as condições de trabalho e de remuneração dos educadores do magistério público da educação básica.

A participação consiste em responder o Instrumental de pesquisa, composto por 4 blocos de análises. O tempo estimado para preenchimento é de 15 a 20 minutos. O formulário para sua contribuição voluntária com esta pesquisa estará disponível de 12.08 a 20.08.2025. O link de acesso ao questionário é: <https://forms.gle/m4yaGBFf3cSHChge9>

Ressalta-se que a pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal da Educação por meio do Termo de Autorização de Pesquisa (TAP), assinado digitalmente pelo Secretário de Educação em 11.08.2025.

No link, encontra-se maiores informações sobre a pesquisa e contato da pesquisadora.

Desde já, agradecemos sua valiosa colaboração!

Joelma Maria Diógenes Saldanha

Mestranda

Universidade Federal do Ceará

APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO

Caro(a) Professor(a),

Solicito à Vossa Senhoria a colaboração na pesquisa de mestrado em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, disponibilizando um tempo para responder ao questionário que tem a finalidade de coletar informações para a realização da pesquisa a qual visa contribuir com avaliação das contribuições das atividades extraclasse para a formação continuada dos professores da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Essa política pública educacional foi implantada através da Lei 11.738/2008, que estabelece e regulamenta o piso salarial profissional nacional do Magistério, além de definir as condições de trabalho e de remuneração dos educadores do magistério público da educação básica.

Sua participação nesta pesquisa é inteiramente voluntária, e você tem total liberdade para interromper sua participação em qualquer fase do estudo, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou necessidade de apresentar justificativa para sua decisão. Seus direitos como participante voluntário serão integralmente respeitados durante todo o processo.

A pesquisadora assegura que seus dados pessoais, incluindo o nome da unidade escolar, não serão divulgados em nenhuma circunstância. As informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de análise estatísticas e discussão dos resultados, contribuindo assim para o avanço da pesquisa científica na área em questão.

Nesse sentido, solicita-se que responda ao questionário com sinceridade e de acordo com sua percepção, contribuindo para a qualidade dos resultados obtidos no estudo.

A pesquisadora agradece antecipadamente pelo tempo disponibilizado, pelo seu interesse e por sua contribuição nesta pesquisa científica.

Caso tenha dúvida ou necessite de esclarecimentos adicionais, estou à disposição para auxiliá-lo.

Atenciosamente,

Joelma Maria Diógenes Saldanha

Bloco 1. Dados sociodemográficos

1. Formação profissional

Marcar apenas uma opção:

- () Graduação
- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado

pós-doutorado

2. Há quanto tempo trabalha na área de educação?

De 3 a 5 anos

De 6 a 10 anos

De 11 a 15 anos

De 15 a 20 anos

Mais de 20 anos

3. Há quanto tempo trabalha na educação infantil?

De 3 a 5 anos

De 6 a 10 anos

De 11 a 15 anos

De 15 a 20 anos

Mais de 20 anos

4. Há quanto tempo trabalha neste Centro de Educação Infantil?

De 1 a 2 anos

De 3 a 4 anos

De 5 a 6 anos

De 7 a 8 anos

5. Que tipo de agrupamento você trabalha atualmente?

Creche

pré-escola

creche e pré-escola

6. Com quantas turmas você trabalha atualmente?

Uma

Duas

Mais de duas

7. Você exerce outra atividade profissional além do magistério?

Sim

Não

Qual: _____

Bloco 2. Lei nº 11.738/2008 e 1/3 na jornada de trabalho docente

8. Você conhece o que determina a Lei nº 11.738/2008 sobre destinar 1/3 da jornada de trabalho do professor para a realização das atividades extraclasse tais como: planejamento,

preparação de aulas, elaboração de materiais pedagógicos, participação em reunião pedagógica com famílias, avaliação entre outros?

- Não conheço
- Conheço pouco
- Conheço bem
- Conheço muito bem

9. Você considera suficiente o tempo/espço das atividades extraclasse na jornada de trabalho do professor? Marcar apenas uma opção:

- Totalmente suficiente
- Pouco suficiente
- Insuficiente, precisa de ampliação significativa
- Completamente insuficiente

10. Das horas destinadas às atividades extraclasse, quantas você efetivamente utiliza para planejamento, preparação de materiais pedagógicos e relatórios? Marcar apenas uma opção:

- De 1 a 2 horas
- De 2 a 3 horas
- De 4 a 5 horas
- não sei informar

11. Na sua opinião, as atividades extraclasse contribuem para melhoria da sua prática pedagógica? Marcar apenas uma opção:

- Não contribuem
- Contribuem pouco
- Contribuem muito
- Contribuem de forma essencial

12. Que melhorias você percebe em seu trabalho quando utiliza adequadamente o tempo das atividades extraclasse? Marcar até 3 opções

- Melhor planejamento das aulas
- Preparação de material didático/pedagógico
- Elaboração de diagnóstico das crianças mais criterioso
- Melhor participação na formação continuada
- Redução do estresse/sobrecarga de trabalho
- Todas as opções anteriores

13. Qual a limitação na utilização do tempo de 1/3 na sua carga horária? Marcar até 3 opções:

- Falta de professor para substituí-lo(a) nesse tempo

- Falta de apoio da gestão do CEI
- Falta de espaço físico adequado
- A utilização desse tempo para atividades de interesse próprio
- Tempo Insuficiente

Bloco 3. Trajetória institucional e as atividades extraclasse

14. Desde a implantação na carga horária do professor da Rede Municipal de Fortaleza, em 2013, as atividades extraclasse te se desenvolvido como política de valorização do magistério?

Marcar apenas uma opção:

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente

15. Quais ações você desenvolve no tempo/espaço das atividades extraclasse? Marcar até 3 opções:

- Planejamento de aulas/atividades
- Elaboração de materiais pedagógicos
- Registro do desenvolvimento e aprendizagem das crianças
- Participação em curso de formação continuada
- Estudo de textos de fundamentação pedagógica
- Atendimento às famílias
- Participação em reuniões pedagógicas

16. Você percebe que existe colaboração entre os professores durante o tempo destinado às atividades extraclasse? Marcar apenas uma opção:

- Sim, frequentemente há trocas de ideias
- Às vezes
- Raramente
- Não, os professores trabalham isoladamente

17. Como você avalia a sua participação no tempo/espaço destinado às atividades extraclasse?

- Excelente
- Boa
- Razoável
- Não participo
- Contribuem de forma essencial

18. Quais os fatores que impactam de forma positiva para o cumprimento das ações pedagógicas no tempo/ espaço das atividades extraclasse? Marcar até 3 opções:

- Momento de encontro e troca de experiência
- Acesso aos recursos materiais
- Melhoria na prática pedagógica
- Participação em curso de formação continuada
- Melhor organização do trabalho pedagógico

19. Quais os fatores que impactam de forma negativa para o cumprimento das ações pedagógicas no tempo/ espaço das atividades extraclasse? Marcar até 3 opções:

- Falta de encontro e troca de experiências entre os colegas
- Falta de apoio da gestão do CEI
- Espaço físico inadequado
- A utilização desse tempo para atividades de interesse particular
- O tempo não ser suficiente para o desenvolvimento das ações pedagógicas

Bloco 4. Organização da Unidade escolar e Formação Docente

20.No Centro de Educação Infantil no qual você trabalha há um espaço adequado ao desenvolvimento das atividades extraclasse que favoreçam trocas de experiências entre os professores? Marcar apenas uma opção:

- Não oferece espaço
- Oferece espaço, mas é inadequado
- Oferece espaço compartilhado com limitações
- Oferece espaço adequado e favorecedor

21. Que recursos são disponibilizados para os professores nesse tempo/espaço de utilização de 1/3? Marque até 3 opções:

- Acervo/livros de fundamentação teórica
- Computador com internet
- Computador sem internet
- Material de papelaria
- Documentos de orientações pedagógicas produzidas pela rede municipal
- Impressora/xerox
- Sala para planejamento/estudos
- Nenhum recurso

22.Como você avalia o apoio da gestão escolar para a garantia do 1/3 na carga horária do professor? Marcar apenas uma opção:

- () A gestão não apoia nem reconhece o direito ao 1/3 na carga horária
- () A gestão reconhece o direito, mas não garante condições para cumpri-lo
- () A gestão reconhece e parcialmente garante as condições
- () A gestão apoia efetivamente e assegura as condições para o cumprimento

23. De forma geral, como você avalia as contribuições das atividades extraclasse para sua formação docente e na qualidade do trabalho pedagógico realizado com as crianças?

Justifique. _____

24. O que você conhece sobre a política educacional que garante 1/3 da jornada de trabalho do professor para as atividades extraclasse? Quais os impactos dessa política para a valorização da carreira docente?

Justifique. _____

Agradecemos sua participação!

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO-TCLE

Você está sendo convidado(a) pela pesquisadora Joelma Maria Diógenes Saldanha como participante da pesquisa de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas-MAPP/UFC, intitulada **AS ATIVIDADES EXTRACLASSE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: IMPLICAÇÕES DA LEI 11.738/2008 EM FORTALEZA(CE).**

A presente investigação objetiva avaliar as implicações da política de atividades extraclasse, instituída pela Lei nº 11.738/2008, para a formação continuada de professores da educação infantil.

Informamos que a pesquisa consiste no preenchimento do questionário composto de perguntas abertas e fechadas, que traz como temática norteadora: **AS ATIVIDADES EXTRACLASSE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: IMPLICAÇÕES DA LEI 11.738/2008 EM FORTALEZA (CE).** Destaca-se que a sua participação é voluntária, no entanto, a colaboração de todos é muito importante, no sentido de evidenciar a repercussão da Política Pública em estudo na educação infantil da rede municipal.

As informações adquiridas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa. As informações serão utilizadas exclusivamente para o estudo, sob a responsabilidade da Universidade Federal do Ceará. A pesquisa possui respaldo legal por constituir interesse público- pesquisa acadêmica.

Os dados serão armazenados somente durante o período do estudo, com acesso restritivo para assegurar a confiabilidade da pesquisa.

O estudo está sendo conduzido no Centro de Ciências Agrárias (CCA) da Universidade Federal do Ceará, sob a orientação da Dra. Kelly Maria Gomes, com execução de Joelma Maria Diógenes Saldanha. Para dúvidas, entre em contato pelo joelma.maria.saldanha@gmail.com

Esta pesquisa será submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa para emissão do termo de Autorização de Pesquisa (TAP) e para aprovação da Secretaria Municipal da Educação. Diante das explicações iniciais a respeito da pesquisa que será realizada, em caso de concordância, pedimos que expresse seu consentimento validando a afirmação a seguir:

CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Eu, _____, portadora do CPF nº __, declaro que é de livre e espontânea vontade que estou como participante da pesquisa mencionada acima.

Fortaleza, 03 de agosto de 2025

Assinatura do(a) Participante

Joelma Maria Diógenes Saldanha

Responsável pela Pesquisa

ANEXO I - CONSOLIDADO DO PARQUE ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

DISTRITO DE EDUCAÇÃO	ESCOLA TEMPO PARCIAL	ESCOLA TEMPO INTEGRAL	ESCOLA ANEXA	CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	CRECHE PARCEIRA	TOTAL
I	42	3	0	0	22	10	77
II	31	4	0	5	24	8	72
III	48	6	0	1	25	28	108
IV	51	7	1	1	42	25	127
V	58	11	5	0	39	44	157
VI	46	6	1	1	38	17	109
TOTAL	276	37	7	8	187	132	650

Fonte: Coordenadoria de Planejamento- agosto de 2025