

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Olinda Ferreira Araújo

Os desafios do acompanhamento das instituições de Educação Infantil: o caso da
Secretaria Municipal de São Luís - MA

Juiz de Fora

2020

Olinda Ferreira Araújo

**Os desafios do acompanhamento das instituições de Educação Infantil: o caso da
Secretaria Municipal de São Luís - MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alexsandra Zanetti

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Araújo, Olinda Ferreira.

Os desafios do acompanhamento das instituições de Educação Infantil : o caso da Secretaria Municipal de São Luís - MA / Olinda Ferreira Araújo. -- 2020.

162 p.

Orientador: Alexsandra Zanetti

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Educação Infantil. 2. Qualidade. . 3. Acompanhamento Pedagógico. I. Zanetti, Alexsandra, orient. II. Título.

Olinda Ferreira Araújo

**Os desafios do acompanhamento das instituições de Educação Infantil: o caso da
Secretaria Municipal de São Luís- MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão de Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

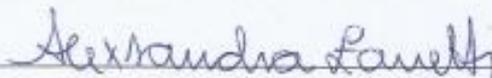
Aprovada em 14 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



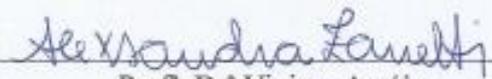
Profª Drª Alexandra Zanetti- Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora



Profª. Drª Denise Rangel Miranda

Prefeitura de Juiz de Fora



Profª. Drª Viviam Araújo

Prefeitura de Juiz de Fora

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu companheiro inseparável nesta jornada.

À minha tia-mãe Maria Lizeth de A. Tavares (in memoriam), por sempre me incentivar e me amar incondicionalmente.

Ao meu afilhado Enzo Davi, por ser minha fonte de ânimo e alegria no processo de tessitura deste trabalho.

Aos amigos Eliana Pereira, Lucinete Vilanova e William Sousa pelo constante apoio.

Aos profissionais que atuam na educação infantil que se disponibilizaram a participar da pesquisa.

À Prof.^a Ms. Mayanna Martins e à Prof.^a Dr^a Alexandra Zanetti, pela orientação sensível e cuidadosa deste trabalho.

Aos colegas da 18^a turma pelo constante e revigorante apoio no decorrer do curso de mestrado.

Às colegas de mestrado atuantes na SEMED-São Luís, pela amizade, companheirismo e momentos de aprendizagem durante este percurso acadêmico.

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado teve como objetivo investigar as limitações e possibilidades das práticas de acompanhamento realizadas pela equipe técnico-pedagógica da Superintendência da Área de Educação Infantil-SAEI para melhor atendimento às instituições de educação infantil de São Luís/MA. Os objetivos específicos do estudo foram: descrever e analisar as ações de acompanhamento pedagógico da SAEI em suas limitações, na intenção de fortalecer a atuação da equipe técnico-pedagógica junto a gestores, professores suporte pedagógicos e docentes nas instituições de educação infantil; e propor um plano de ação que potencializasse o acompanhamento técnico-pedagógico da SAEI nas instituições de educação infantil. Utilizou-se, neste estudo de caso, de abordagem qualitativa, por meio dos seguintes instrumentos de produção de dados: levantamento bibliográfico, análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com uma amostra de profissionais que atuam na SAEI e na gestão das escolas do núcleo Centro. A discussão teórica sobre qualidade na educação infantil foi subsidiada pelas contribuições de Corrêa (2003), Campos et al. (2011) e Moss (2011), além da legislação educacional e publicações do Ministério da Educação. O eixo acompanhamento pedagógico teve como aportes teóricos Luck (2009, 2013), Vaitsman, Rodrigues e Paes-Sousa (2006), Bhering e Abunchaim (2014) e Dias (2014), além de publicações da SEMED-São Luís. O estudo constatou que a equipe de acompanhamento pedagógico da SAEI possui limitações de ordem sistêmica e de organização interna quanto a sua atuação junto às instituições, que se constituem em desafios para a melhoria da qualidade desta ação na educação infantil. Nesse contexto, foi elaborado um plano de ação com propostas que atendessem algumas das especificidades quanto à organização da SAEI, em termos de documentos norteadores das práticas de acompanhamento, formação e circulação de informações e propostas que contemplassem a aproximação pedagógica da SAEI com as equipes pedagógicas das escolas pesquisadas do núcleo Centro, a priori, como projeto piloto. Tais ações almejam contribuir com a melhoria da atuação do acompanhamento pedagógico da SAEI junto às instituições de educação infantil da rede municipal de ensino de São Luís.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Qualidade. Acompanhamento Pedagógico.

ABSTRACT

This dissertation is developed within the scope of the Professional Master in Management and Evaluation of Public Education at the Center for Public Policy and Evaluation of Education at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The studied management case aimed at investigating the limitations and possibilities of the follow up practices performed by the technical-pedagogical team of the Early Childhood Education Area's Superintendency – SAEI – to better serve the early childhood education institutions in São Luís/MA. The study's specific objectives were: to describe and to analyze SAEI's pedagogical follow up actions in its limitations, intending to strengthen the technical-pedagogical team's performance with managers, pedagogical support teachers and teachers in early childhood education institutions; and to propose an action plan that aims to potentialize the technical-pedagogical follow up of SAEI in early childhood education institutions. In this case study, a qualitative approach was taken using the following data production instruments: bibliographic survey, documentary analysis and semi-structured interviews conducted with a sample of both SAEI's and the management team of the Centro sector schools' professionals. The theoretical discussion on quality in early childhood education was supported by the contributions of Corrêa (2003), Campos et al. (2011) and Moss (2011) in addition to educational legislation and publications by the Ministry of Education. The pedagogical follow up axis was theoretically supported by Luck (2009, 2013), Vaitsman, Rodrigues and Paes-Sousa (2006), Bhering and Abunchaim (2014) and Dias (2014) in addition to publications by SEMED-São Luís. The study verified that SAEI's pedagogical follow up team has limitations of systemic nature and of internal organization in relation to its performance in the institutions, and these limitations represent challenges to improve the quality of this action in early childhood education. In this context, an action plan was elaborated with proposals that met some of the specificities of SAEI's organization, in terms of follow up practices guiding documents, training and circulation of information and proposals that included the pedagogical approach of SAEI with the surveyed schools of Centro sector's pedagogical teams a priori as a pilot project. These actions aim to contribute to the improvement of the performance of SAEI's pedagogical follow up with the early childhood institutions of the municipal school system of São Luís.

Keywords: Early Childhood Education. Quality. Pedagogical Follow Up.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Gráfico 1 - Evolução das matrículas na educação infantil por dependência administrativa .	34
Quadro 1 - Metas e ações do Plano de Acompanhamento	50
Quadro 2 – Elementos observados a partir da visita na escola e na conversa com o coordenador pedagógico escolar	52
Quadro 3 - Caracterização e situação dos espaços físicos da escola	53
Quadro 4 - Caracterização da Estrutura física da escola	54
Quadro 5 - Atuação do Técnico de Acompanhamento.....	64
Quadro 6- Ações de Rotina dos Técnicos de Acompanhamento	65
Quadro 7 - Instrumentos de Acompanhamento.....	66
Quadro 8 – Perfil das escolas selecionadas	79
Quadro 9 - Representação dos entrevistados.....	81
Quadro 10 - Concepção de qualidade na educação infantil.....	83
Quadro 11 - Avanços para a qualidade da educação infantil	85
Quadro 12 - Prioridades de Investimentos para promover a qualidade na educação infantil.	87
Quadro 13 - Indicação de ações para que a SAEI possa contribuir para a qualidade na educação infantil	90
Quadro 14 - Concepção sobre qualidade na educação infantil.....	91
Quadro 15 - Avanços para a qualidade da educação infantil	94
Quadro 16 - Prioridades de Investimentos para promover a qualidade na educação infantil .	95
Quadro 17 - Indicação de ações para a SAEI contribuir para a qualidade na educação infantil	97
Quadro 18 - Concepção de Acompanhamento Pedagógico	101
Quadro 19 – Atuação do acompanhamento pedagógico da SAEI	102
Quadro 20 - Potencialidades do acompanhamento Pedagógico da SAEI	104
Quadro 21 - Dificuldades observadas na dimensão pedagógica das instituições.....	105
Quadro 22 - Ações para minimizar as dificuldades pedagógicas nas instituições	108
Quadro 23 - Apreciações sobre o documento orientador do acompanhamento pedagógico.	110
Quadro 24 - Concepção de Acompanhamento Pedagógico	112
Quadro 25 - Atuação do acompanhamento pedagógico da SAEI	113
Quadro 26 - Potencialidades do acompanhamento Pedagógico da SAEI	116
Quadro 27 - Dificuldades observadas na dimensão pedagógica das instituições.....	118
Quadro 28 - Ações para minimizar as dificuldades pedagógicas.....	122
Quadro 29 - Apreciações sobre o documento orientador do acompanhamento pedagógico.	125
Quadro 30 - Síntese dos achados da pesquisa	128
Quadro 31 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise.....	131
Quadro 32 - Síntese da Ação 1: Reformulação do Plano de Ação do Acompanhamento pedagógico da SAEI.....	136
Quadro 33 - Síntese da Ação 2: Reformulação do instrumento de registro de acompanhamento da SAEI para as instituições de educação infantil.....	138
Quadro 34 - Síntese da Ação 3: Formação para equipe de acompanhamento pedagógico da SAEI.....	140

Quadro 35 - Síntese da Ação 4: Reuniões sistemáticas da Superintendente com os técnicos de acompanhamento da educação infantil	141
Quadro 36 - Síntese da Ação 5: Elaboração do plano de formação continuada para professores da Educação infantil	142
Quadro 37 - Síntese da Ação 6: Reuniões formativas com gestores escolares do núcleo centro	143
Quadro 38 - Síntese da Ação 7: Potencializar a rotina de acompanhamento às escolas do núcleo centro, através de visitas in loco.....	145
Quadro 39 - Síntese da Ação 8- Criação de um formulário de acompanhamento pós visita in loco para escolas do núcleo Centro	146
Quadro 40 - Síntese da Ação 9: Apoiar as equipes gestoras na elaboração e revisão do projeto político pedagógico das escolas do núcleo centro.....	147
Quadro 41 - Síntese da Ação 10: Realização dos Seminários de Práticas Pedagógicas para as equipes pedagógicas de escolas do núcleo centro	149
Quadro 42 - Síntese da Ação 11: Realizar acompanhamento das formações realizadas por professores suporte pedagógicos junto aos professores que atuam em instituições do núcleo Centro.	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	População do Maranhão de 0 a 6 anos	30
Tabela 2 -	Percentual da população de 0 a 3 anos que frequentava a escola ou creche por unidade da federação	31
Tabela 3 -	Porcentagem de crianças de 4 e 5 anos na escola	32
Tabela 4 -	Evolução dos índices de matrícula da educação infantil no Maranhão.....	33
Tabela 5 -	Matrículas na educação infantil de 2015 a 2018	33
Tabela 6 -	Número de estabelecimentos de educação infantil por dependência administrativa no Maranhão.....	34
Tabela 7 -	Número de matrículas na educação infantil em localização diferenciada 2015 a 2017.....	35
Tabela 8 -	Número de matrículas no ensino público, em atendimento integral, na etapa da educação infantil	35
Tabela 9 -	Número de matrículas de alunos que utilizam transporte escolar público estadual e municipal 2015 a 2017	36
Tabela 10 -	Funções docentes na educação infantil por grau de formação, dependência administrativa e localização	37
Tabela 11 -	Cobertura educacional em São Luís por faixa etária.....	39
Tabela 12 -	Atendimento educacional da rede municipal de São Luís - MA.....	39
Tabela 13 -	Educação de tempo integral da rede municipal de São Luís - MA	40
Tabela 14 -	Atendimento educacional de educação infantil de São Luís-2018	42
Tabela 15 -	Atendimento da educação infantil 2019.....	43
Tabela 16 -	Profissionais do Magistério lotados nas Unidades de Educação Básica.....	44
Tabela 17 -	Participação dos atores escolares	45
Tabela 18 -	Distribuição de coordenadores pedagógicos nas UEBs de educação infantil	59
Tabela 19 -	Distribuição de professores - apoio pedagógicos nas UEBs de educação infantil..	59
Tabela 20 -	Distribuição dos Professores/Suporte Pedagógicos/Apoio pedagógico pelas Escolas do Núcleo Centro em 2018	59

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CF	Constituição Federal
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEIMA	Fórum Estadual de Educação Infantil
FUNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPI	Programa de Parceria de Instituições
PPP	Projeto Político Pedagógico

PRD	Pedido de Realização de Despesa
Proinfantil	Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEI	Superintendência da Área de Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
PIB	Produto Interno Bruto
UEB	Unidade de Educação Básica
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO REALIZADO PELA SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	17
2.1	EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	18
2.2	EDUCAÇÃO INFANTIL NO MARANHÃO	29
2.3	EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO LUÍS.....	38
2.4	DESAFIOS DO TRABALHO DE ACOMPANHAMENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO DA SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	49
3	AS PRÁTICAS DE ACOMPANHAMENTO DA EQUIPE TÉCNICA PEDAGÓGICA DA SAEI ÀS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	68
3.1	APORTES TEÓRICOS SOBRE QUALIDADE E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	68
3.2	ITINERÁRIO METODOLÓGICO	76
3.3	ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	82
3.3.1	Análise do eixo qualidade na educação infantil	82
3.3.1.1	<i>Representantes das Escolas.....</i>	82
3.3.1.2	<i>Representantes da Superintendência da Área de Educação Infantil-SAEI.....</i>	91
3.3.2	Análise do eixo Acompanhamento Pedagógico.....	100
3.3.2.1	<i>Representantes das Escolas.....</i>	100
3.3.2.2	<i>Representantes da Superintendência da Área de Educação Infantil-SAEI.....</i>	112
3.3.3	Síntese dos achados da pesquisa que subsidiarão a elaboração do Plano de Ação Educacional	128
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	130
4.1	DETALHAMENTO DAS PROPOSIÇÕES DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	133
4.1.1	Ação 1: Reformulação do Plano de Ação do Acompanhamento da SAEI ...	134
4.1.2	Ação 2: Reformulação do instrumento de registro de acompanhamento da SAEI para as instituições de educação infantil	137
4.1.3	Ação 3: Formação para equipe de acompanhamento pedagógico da SAEI	139

4.1.4	Ação 4: Reuniões sistemáticas da Superintendente com os técnicos de acompanhamento da educação infantil	140
4.1.5	Ação 5: Elaboração do plano de formação continuada para professores da educação infantil	141
4.1.6	Ação 6: Realização de reuniões formativas com gestores escolares do núcleo Centro	143
4.1.7	Ação 7: Potencializar a rotina de acompanhamento às escolas do núcleo centro, através de visitas in loco.	144
4.1.8	Ação 8: Criação de um formulário de acompanhamento pós visita in loco para escolas do núcleo Centro	145
4.1.9	Ação 9: Apoiar as equipes gestoras na elaboração e revisão do projeto político pedagógico das escolas do núcleo centro	146
4.1.10	Ação 10: Realização dos Seminários de Práticas Pedagógicas para as equipes pedagógicas de escolas do núcleo centro.....	148
4.1.11	Ação 11: Realização do acompanhamento das formações realizadas por professores suporte pedagógicos junto aos professores que atuam em instituições do núcleo Centro.....	149
	5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
	REFERÊNCIAS.....	155
	APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Superintendente da Área de Educação Infantil - SAEI)	161
	APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Gestor Escolar, Técnico de Acompanhamento e Professor/Suporte Pedagógico	162

INTRODUÇÃO

A educação infantil é um direito da criança e da família, definido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, como sendo uma responsabilidade do poder público em relação a sua garantia em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988; 1996).

Nesse contexto, é importante ressaltar que a história da educação infantil no Brasil é marcada por conflitos, tensões, avanços e movimentos de luta para reconhecer e garantir o direito do atendimento às crianças em espaços educativos formais. Para Coutinho e Moro (2017),

A educação infantil constitui-se no Brasil enquanto prática social e política pública, e traz na sua história a marca de um intenso movimento de luta, para assegurar o atendimento às crianças em contextos coletivos de educação formal e como direito da criança. (COUTINHO; MORO, 2017, p.350).

Nas últimas décadas, a educação infantil no cenário brasileiro vem sendo delineada como política educacional pública, com maior visibilidade social, provocando discussões sobre a creche e a pré-escola no que se refere a qualidade da oferta, a infraestrutura, a espaços, a formação docente, a relação com as famílias, orientação curricular e pedagógica, elementos tão presentes no cotidiano das creches e pré-escolas públicas, privadas, conveniadas e comunitárias.

Considerando a nova projeção da educação infantil no cenário nacional, os desafios das equipes técnico-pedagógicas das Secretarias de Educação nas esferas estaduais e municipais emergem no sentido de ampliar o diálogo sobre as políticas para essa etapa da educação básica, sendo necessário refinar o olhar para a melhor organização das ações nas instâncias gestoras e no acompanhamento pedagógico às escolas.

Nesse sentido, esta pesquisa fundamentou-se no reconhecimento de que existem fragilidades no que se refere ao acompanhamento pedagógico realizado pela Superintendência da Área de Educação Infantil (SAEI) junto às instituições de ensino que impactam na qualidade de atendimento da educação infantil na rede municipal de São Luís.

Destacamos que a pesquisa se encontra inserida na rotina de trabalho da pesquisadora, professora-suporte pedagógico em exercício na SAEI da Secretaria Municipal de Educação SEMED, em São Luís, que desempenha atividades administrativas e pedagógicas como técnico de acompanhamento de instituições do núcleo Centro, no período de 2015-2019.

Importa ressaltar que no âmbito da SAEI, quando se trata do acompanhamento técnico-pedagógico, observa-se, principalmente nos diálogos travados entre componentes da equipe técnica, a preocupação quanto às condições de realização dessa ação, considerando que as coletas de registros são de cunho informativo e geram poucas intervenções pedagógicas concretas nas instituições.

O foco das práticas de acompanhamento ainda se concentra na dimensão administrativa, que se sobrepõe à dimensão pedagógica, além de não haver o cumprimento efetivo das metas e ações previstas no plano de ação de acompanhamento, documento que norteia as ações de acompanhamento pedagógico realizadas junto as instituições de educação infantil, revelando alguns desafios para a melhoria da qualidade desta ação na educação infantil da rede municipal de ensino.

Considerando essas impressões, o interesse investigativo sobre a temática do acompanhamento pedagógico realizado pela equipe técnica-pedagógica da SAEI se fundamenta pelo reconhecimento da importância dessa ação como elemento estratégico da Secretaria Municipal de Educação para auxiliar as instituições de educação infantil na promoção de propostas pedagógicas que concebam a criança como um sujeito histórico de direitos, ou seja, cidadã, e que seja atendida na sua integralidade, portanto é necessário um redimensionamento das práticas de acompanhamento pedagógico que impactem positivamente nas instituições.

Assim, o problema de pesquisa gravitou sobre os desafios da equipe de acompanhamento da SAEI para a realização de um melhor acompanhamento pedagógico junto às instituições de educação infantil da rede municipal de ensino de São Luís - MA.

Dessa forma, este estudo teve como objetivo geral: investigar as limitações e possibilidades das práticas de acompanhamento realizadas pela equipe técnico-pedagógica da SAEI para melhor atendimento às instituições de educação infantil de São Luís. O objetivo geral pesquisa desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: descrever e analisar as ações de acompanhamento pedagógico da SAEI em suas limitações na intenção de fortalecer a atuação da equipe junto a gestores, coordenadores e docentes nas instituições de educação infantil, e propor um plano de ação que potencialize o acompanhamento técnico-pedagógico nas instituições de educação infantil.

Para alcançar tais objetivos, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com método do estudo de caso, tendo como principal instrumento de produção de dados as entrevistas semiestruturadas realizadas com a gestora da SAEI, técnicos de acompanhamento, gestores escolares e professores suporte pedagógicos.

Assim, a pesquisa se encaminhou para tecer considerações sobre a questão de

investigação: Como o acompanhamento da SAEI pode contribuir para potencializar o atendimento da educação infantil da rede municipal de São Luís?

Nessa perspectiva, a pesquisa tem como universo a SAEI e como sujeitos de pesquisa representantes de escolas e representantes da SAEI, com o objetivo de comparar suas representações quanto ao acompanhamento pedagógico e contribuir com as sugestões de diversos atores para potencializar essa ação.

A relevância da pesquisa delinea-se por perceber o trabalho de acompanhamento técnico-pedagógico junto às instituições como um instrumento na busca da consolidação do direito à educação básica de qualidade para as crianças e como instrumento de apoio na interlocução entre as instituições e a administração central no processo de implementação de ações e projetos na educação infantil.

Outras contribuições oriundas desta pesquisa são a ampliação da discussão sobre as possibilidades das práticas de acompanhamento das instituições de educação infantil e a proposição de um Plano de Ação Educacional que aponte algumas ações para redimensionamento do acompanhamento pedagógico da SAEI no âmbito da educação infantil da rede municipal de ensino de forma competente, no sentido de garantir acesso, permanência e aprendizagem das crianças ludovicenses¹.

Destarte, esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro refere-se a esta Introdução. Já o segundo capítulo, alusivo ao acompanhamento pedagógico realizado pela Superintendência da Área de Educação Infantil, aborda aspectos referentes aos avanços e desafios da Educação Infantil no Brasil, faz um breve panorama da educação infantil no Maranhão, descreve o cenário da educação infantil em São Luís-MA e apresenta os desafios da equipe técnico-pedagógica de acompanhamento da SAEI quanto às práticas de acompanhamento às instituições de educação infantil. Para o segundo capítulo foram utilizados documentos da legislação educacional e publicações oficiais do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, além de contribuições de autores como Araújo (2009) e Coutinho e Moro (2017).

O terceiro capítulo aborda discussões teóricas sobre qualidade na educação infantil subsidiadas por autores como Corrêa (2003), Campos et al. (2011), Moss (2011) subsidiado por publicação do MEC, e sobre acompanhamento pedagógico, fundamentadas por publicação da SEMED de São Luís e por autores como Vaitsman, Rodrigues e Paes-Sousa (2006), Luck (2009 e 2013), Vaitsman, Rodrigues e Paes-Sousa (2006), Dias (2014) e Bhering e Abunchaim (2014).

¹ Pessoa nascida em São Luís – MA.

São apresentados, ainda, o itinerário metodológico e as análises dos dados produzidos por meio das entrevistas realizadas com uma amostra dos representantes da SAEI e de profissionais que atuam na gestão escolar das instituições de educação infantil do núcleo Centro.

No quarto capítulo consta o plano de ação com propostas que contribuem para melhorar o acompanhamento pedagógico junto às instituições de educação infantil da rede municipal de São Luís com vistas a buscar maior qualidade no atendimento às crianças. No quinto capítulo, foram apresentadas as Considerações Finais, nas quais se analisa a consecução dos objetivos gerais e específicos, e ratifica a hipótese inicial e a relevância da questão norteadora do trabalho, considerando que os resultados deste estudo apontam um novo direcionamento para organização do acompanhamento pedagógico realizado pela SAEI, contribuindo para o aprimoramento de sua atuação.

2 O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO REALIZADO PELA SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil como área de conhecimento e de política educacional é cenário de multiplicidade de discursos e de ações educativas destinadas a crianças pequenas nos sistemas de ensino, portanto implica nesta pesquisa ponderar concepções sobre a infância, práticas profissionais e atuação das equipes gestoras da Secretarias e instituições no sentido de refletir sobre os modelos de educação que são propostos para as crianças considerando suas necessidades e especificidades.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), da Lei nº 8.069/1990, da LDB nº9.394/1996, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2009), do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) e das legislações estaduais e municipais, é possível apontar avanços atinentes a essa etapa da Educação Básica (BRASIL, 1988; 1990; 1996; 2009; 2014).

Como principais avanços, podemos destacar: a evolução da concepção de criança como sujeito de direitos, na perspectiva da visão de crianças-cidadã, e a decisiva integração da educação infantil como primeira etapa da educação básica em âmbito dos sistemas educacionais e no campo da educação brasileira, fato que impactou em seu financiamento e no entendimento do cuidado como algo indissociável ao processo educativo

Ainda é possível ressaltar avanços na orientação da formulação de propostas pedagógicas, que devem ter como referência a criança em seu desenvolvimento integral; na formação exigida dos profissionais, transpondo a noção de profissional responsável pela guarda e cuidados de crianças; no envolvimento das famílias nas atividades cotidianas das instituições; e na responsabilidade dos municípios pela oferta da educação infantil.

Nesse sentido, a concepção de educação infantil evidenciada no Brasil é pautada fundamentalmente na legislação e nos documentos que orientam as políticas educacionais, tais como a LDB nº9.394/1996 que, segundo o Artigo 29, postula que a educação infantil tem como finalidade “[...] o desenvolvimento integral da criança até ²seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2006, recurso online), considerando a indivisibilidade em seu desenvolvimento como concepção.

² A faixa etária de atendimento da Educação Infantil foi modificada para 5 anos após a aprovação Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que amplia a duração do Ensino Fundamental para 9 anos.

Tal concepção é ratificada nas DCNEIs, que representam um instrumento estratégico na consolidação da qualidade dos sistemas de ensino infantil quanto aos processos de construção de conhecimentos, da aprendizagem e desenvolvimento de diferentes linguagens e saberes, da valorização do lúdico, das interações, das brincadeiras e das culturas infantis que circulam na sociedade.

Nesse contexto, as redes de ensino precisam ter clareza quanto a sua atuação enquanto gestoras da educação pública, no sentido de contribuir para a construção da melhoria do atendimento nas instituições de educação infantil, considerando, para esse fim, a relevância do trabalho das equipes de acompanhamento pedagógico como instrumento de gestão que subsidia práticas sistemáticas de planejamento, execução e avaliação das propostas curriculares, intercâmbio de experiências e um olhar cuidadoso quanto às práticas pedagógicas.

Assim, este capítulo apresenta um recorte histórico da política educacional brasileira referente à educação infantil, traça um panorama sobre a oferta dessa etapa de Educação Básica no Brasil, no Estado do Maranhão e no município de São Luís, e contextualiza o caso de gestão que gravita sobre as práticas de acompanhamento pedagógico da SAEI da rede municipal de São Luís, junto às instituições de educação infantil.

Destarte, este capítulo também apresenta informações que foram construídas a partir do estudo do contexto da educação infantil nacional e local, com respaldo em referências bibliográficas, relatórios e dados, no sentido de discutir a função do acompanhamento pedagógico no cenário da educação infantil, suas fragilidades, potencialidades e interfaces, vislumbrando o acompanhamento pedagógico realizado nas instituições de ensino como um elemento imprescindível na busca da qualidade de condições de atendimento às crianças dessa etapa da Educação Básica.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A trajetória da educação infantil brasileira é marcada por significativas mudanças a partir da década de 1980³, impulsionadas a partir das reivindicações dos movimentos sociais durante a redemocratização do país, da democratização da escola pública e do aumento da

³ Todos os dispositivos legais que subsidiam as políticas de Educação Infantil atualmente, são resultado de um amplo debate político-ideológico que mobilizou setores educacionais, sociedade civil, esferas governamentais e os movimentos sociais em diversos contextos históricos. O recorte histórico que trata este estudo, subsidia-se a partir do marco do legal da Constituição de 1988, complementada por outras legislações posteriores na construção das políticas educacionais vigentes para a Educação Infantil na educação brasileira.

participação feminina no mercado de trabalho, que culminaram no reconhecimento da educação em creche e pré-escolas na Constituição Federal de 1988, fato que representou um avanço histórico no que se refere aos direitos da infância.

Em seu artigo 7º, inciso XXV, do capítulo sobre os direitos e garantias individuais e coletivas, a Constituição Federal de 1988 garante o direito ao atendimento gratuito aos filhos e dependentes desde o nascimento até os 6 anos em creche e pré-escola, definindo a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Assevera, assim, um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino, complementado no artigo 208, no qual assegura que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 6 anos de idade⁴.

Assim, a transferência da responsabilidade pelo atendimento das crianças de 0 a 6 seis anos, antes realizada pelas áreas de saúde e assistência social em uma perspectiva compensatória e assistencialista, na qual o modelo utilizado para as crianças de creche era pautado nos cuidados e para as crianças de 4 a 6 anos voltado à preparação para o Ensino Fundamental, denota novas concepções quanto às necessidades e direitos das crianças, projetando a educação infantil, que até então era tratada de forma secundarizada, a destaque nas políticas públicas educacionais.

É inegável que, a partir da década de 1980, a sociedade brasileira avançou no que diz respeito à mobilização por assegurar os direitos da infância, no entanto, na década de 1990 há um descompasso entre tais avanços legais e as políticas do governo federal que influenciaram no cenário educacional para a Educação Infantil: priorização do financiamento do Ensino Fundamental como, por exemplo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a influência do Banco Mundial nas políticas sociais brasileiras, com a disseminação da ideia de “desenvolvimento infantil”, que reacendeu a concepção de modelos assistencialistas, tendo como consequência a expansão de creches conveniadas e, além disso, a ausência de programas voltados especificamente para essa área, o que repercutiu na falta de dotação orçamentária.

Assim, é relevante ressaltar que o país vem construindo uma política de educação infantil no sentido de reconhecer as especificidades, identidade e suas finalidades no espaço das estruturas administrativas educacionais.

Nesse sentido, Araújo (2019, p.43) assevera que é:

⁴ A faixa etária de atendimento da Educação Infantil foi modificada para 5 anos após a aprovação da lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que amplia a duração do Ensino Fundamental para 9 anos.

Importante enfatizar que os discursos que produzem a Educação Infantil são um campo de disputa. Essa etapa educacional é paradigmática do quanto esse movimento de avanços e retrocessos, de luta por concepções, é incorporado no texto da política, sob forma de legislação. Esse processo, que é atravessado pela linguagem, constitui-se de uma arena de disputas. Nesse sentido, o texto da política representa as vozes que ficaram em evidência em determinado contexto e momento histórico.

Na década de 1990, houve outros marcos legais que coadunaram com a Constituição quanto à proteção integral de crianças e adolescentes, principalmente quanto aos direitos sociais, como o ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990).

Dentre vários documentos elaborados pelo MEC para subsidiar a construção de políticas de atendimento à criança e a formação de professores, podemos destacar a Política Nacional da Educação Infantil, de 1994, que contemplava diretrizes pedagógicas e Diretrizes para uma política de recursos humanos além dos objetivos e ações prioritárias. Tal documento estabelece que “[...]as particularidades desta etapa de desenvolvimento exigem que a Educação Infantil cumpra duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família ou no círculo da família” (BRASIL, 1994, p.17), portanto os profissionais que interagem com crianças necessitam de uma formação que atenda a essas especificidades.

A publicação “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”, editada em 1995 e reeditada em 2009, aponta orientações relativas à organização e ao funcionamento interno das creches quanto às práticas cotidianas adotadas no trabalho com as crianças, e explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.

No contexto da efervescência da educação infantil, foi aprovada a LDB nº9.394/1996, produto de discussões e alinhamento entre sociedade civil e setores governamentais ligados a educação. Tal legislação, em seus artigos 29 e 30, capítulo II, seção II, estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica, sendo conferidos à infância espaços institucionais para esta faixa etária em creches e pré-escola, bem como havendo reconhecimento do trabalho pedagógico.

Vale ressaltar que, com a alteração da LDB nº9394/1996 pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), a educação básica passa a ser obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, e a educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade, o que se configura, portanto, como uma nova e importante conquista para a educação

infantil no país ⁵.

Importa ressaltar que, a partir da referida lei, a educação infantil tem sido foco de ações, programas e avaliações que buscam ampliar e melhorar as condições de atendimento dessa etapa da educação básica, tecendo movimentos formais e articulados nos sistemas educacionais em prol de uma afirmação da política educacional de educação infantil. Nessa perspectiva, Araújo (2019, p.58-59) enfatiza que

A política educacional é mais ampla do que as proposições do Estado, e, no caso específico da Educação Infantil, constitui-se de uma arena em que as pressões sociais impulsionaram a discussão política e social sobre o direito à Educação.

Em 1998, o MEC apresenta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o documento de orientação de práticas-educativas para os educadores infantis, pois enuncia conceitos importantes sobre as especificidades da educação infantil (criança, brincar, cuidar e educar, projeto educativo), porém sua estrutura indica um caráter didático, pois subordina objetivos, conteúdos e orientações didáticas, se configurando em um formato próximo ao trabalho escolar do Ensino Fundamental, divergindo, portanto, da concepção de construção de uma proposta de educação infantil que contemple as necessidades e diversidades culturais das crianças (BRASIL, 1998).

Em 2005, o MEC lançou o curso Proinfantil - Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil como forma de contribuir com a formação de professores em nível médio que atuavam em creches pré-escola. Esse curso não era obrigatório, dependendo da adesão dos municípios (BRASIL, 2020).

Em 2006, com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), teve-se um aporte financeiro a estados, Distrito Federal e municípios que oferecem atendimento na educação básica, contemplando, portanto, a educação infantil⁶.

Ainda em 2006, é publicado o documento Parâmetros Nacional de Qualidade da Educação Infantil, um importante referencial para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino, e para a construção de políticas públicas que reverberem em qualidade nas

⁵ Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências (BRASIL, 2013).

⁶ O FUNDEB foi instituído por meio da Emenda Constitucional nº 53, e posteriormente regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007b).

instituições de educação infantil.

Em 2007, via decreto nº 6.094/2007, é implementado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007a).

Como uma das ações advindas desse Plano de Metas, com o objetivo de expandir as ofertas de vagas na educação infantil, em 2007, o Governo Federal, no pacote de ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implementa o programa Proinfância, mediante repasse de recursos federais para construção de novas instituições de Educação Infantil e aquisição de equipamentos e mobiliários, sendo um grande avanço na busca de garantir o direito das crianças à educação e em apoiar os municípios na ampliação de matrículas.

Outra política importante para a infância foi a homologação das DCNEIs⁷, sendo este documento um itinerário quanto à organização do currículo para as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos. Nas DCNEIs, o cuidar e o educar novamente apresentam-se como aspectos interligados, além de estar indicado que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Em 2009, foi elaborado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), em parceria com instituições públicas e privadas, o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Este documento buscou detalhar os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) em indicadores operacionais.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil são compostos por sete dimensões: Planejamento institucional, multiplicidade de experiências e linguagens; Interações (espaço coletivo de convivência e respeito); Promoção da saúde; Espaços, materiais e mobiliários; Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; Cooperação e troca com as famílias; e Participação na rede de proteção social.

É importante ressaltar que tal documento se configura no empenho em definir critérios de qualidade e motivar as instituições de educação infantil a desencadear um processo de autoavaliação.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o PNE (BRASIL, 2014-2024), aponta na meta 1:

⁷ Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEIs, aprovadas mediante Parecer nº 20/2009 do CNE/CEB (BRASIL, 2009).

[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p.9)

Tal meta contempla 17 estratégias que apontam para diversas frentes para consecução de diversos objetivos traçados para essa etapa da educação básica. As estratégias abrangem, de forma geral, o estudo de demanda das famílias por creche, construção e reestruturação de escolas; provimento de equipamentos; expansão da oferta de vagas; promoção de formação inicial e continuada para professores; oferta de atendimento para crianças indígenas e quilombolas; fomento à oferta do atendimento educacional especializado; implementação de programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social; e preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares. Outras estratégias, ainda, visam fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, planejar e verificar o atendimento educação infantil, e estimular o acesso à educação infantil em tempo integral.

Essas estratégias se tornam desafios para as redes municipais, pois o investimento em creche, principalmente, é considerado muito alto, e além da construção de escolas, é necessário provê-las de equipamentos, materiais pedagógicos e mobiliários, alimentação e recursos humanos de diferentes áreas, portanto é importante regime de colaboração e de cooperação entre os entes federados.

Outra grande conquista foi a aprovação, em março de 2016, do Marco Legal da Primeira Infância, por meio da Lei nº 13.257/2016, que estabelece a necessidade da criação de uma série de programas, serviços e iniciativas voltados à promoção do desenvolvimento integral das crianças desde o nascimento até os seis anos de idade. O Marco tem como áreas prioritárias a saúde, a alimentação e nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, a proteção frente a toda forma de violência, bem como a prevenção de acidentes (BRASIL, 2016a).

Em agosto de 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Roussef e instituição do governo de Michel Temer, há mudanças na agenda política e educacional, como as reformas da previdência, a reforma trabalhista e a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 95/2016, que prevê o congelamento por 20 anos dos gastos públicos em várias áreas, principalmente a área social, portanto é clara a intencionalidade de retorno do Estado mínimo (BRASIL, 2016c).

O principal impacto da PEC 95/2016, está nas restrições de recursos financeiros para a implementação do PNE, pois, definindo recursos orçamentários ínfimos para todas as etapas da Educação Básica e Educação Superior, figurará como um plano de intenções marcado pela inexequibilidade, reduzindo o respaldo democrático no seu processo de elaboração, discussão e aprovação nos diversos segmentos sociais.

Outros pontos que merecem destaque são a Reforma do Ensino Médio, aprovada sem a participação popular e com ênfase na formação para o mercado de trabalho, e a Lei da Mordada-Escola sem partido, que exclui discussões ideológicas nas instituições escolares, além da Lei nº 13.334/2016, que cria o Programa de Parceria de Instituições (PPI), que estimula a transferência para a iniciativa privada de atividades desenvolvidas pelo Estado, configurando, portanto, um projeto de sociedade privatista e excludente (BRASIL, 2016b).

Apesar desse contexto de instabilidade, em 2017 o MEC implementa o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Educação Infantil, pela Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017 (BRASIL, 2017a)., que está diretamente relacionado à quinta meta estruturante do PNE, que almeja “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental [...]” (BRASIL, 2014, p. 10), tendo como foco a formação voltada para a leitura e escrita, sendo ofertado no sentido de contribuir com as discussões acerca das especificidades da Educação Infantil e da docência nesta primeira etapa da Educação Básica.

Para a educação infantil, foram publicados 8 cadernos de formação do Curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil” que abordavam as temáticas: Docência na Educação Infantil; Infância e Linguagem; Práticas e Interações; Bebês Leitores e Autores; Crianças Leitores e Autores; Currículo e Linguagem; Espaços e mediações; e Leitura dentro e fora da escola; com o objetivo de formar professoras da educação infantil para desenvolver o trabalho com a linguagem oral e escrita em creches e pré-escolas. Este material de formação dialoga com as concepções defendidas historicamente para a educação infantil.

Em dezembro de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo MEC (BRASIL, 2017b). O processo de elaboração da BNCC foi marcado por disputas de concepções na elaboração, no processo de elaboração das três versões, pois foram reunidos diversos segmentos, como Movimento Pela Base Comum, organizações da sociedade civil e fundações privadas.

Essas versões foram bem complexas e apresentaram algumas alterações no percurso de elaboração. Sobre as versões da BNCC para a educação infantil, Coutinho e Moro (2017) analisam que a primeira versão disponibilizada em setembro de 2015 foi composta por um texto reduzido e fundamentado nas DCNEIs, contendo os princípios, direitos de aprendizagem,

objetivos de aprendizagem e campos de experiências de forma abrangente.

A segunda versão, apresentada em maio de 2016, explicita uma abordagem mais ampla sobre a educação infantil como etapa da educação básica e organiza os objetivos de aprendizagem, considerando-se três subgrupos etários: bebês (0-1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 6 anos e 2 meses).

A terceira versão, divulgada em abril de 2017, traz algumas mudanças, como: a visão curricular baseada em competências e habilidades, sem uma perspectiva de educação integral; estrutura dos objetivos de aprendizagem; e a mudança na nomenclatura do campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação para oralidade e escrita, fato que para Coutinho e Moro (2017):

Claramente demarca a ênfase no ensino da escrita para as crianças ainda na educação infantil, desconsiderando as demais dimensões que constituem o trabalho com as linguagens, principalmente a imaginação, elemento central ao se pensar as experiências das crianças pequenas. (CATARINA; MORO, 2017, p.355).

Essas mudanças evidenciam a priorização do ensino da escrita, ignorando o trabalho com as diversas linguagens, apresentando, portanto, um viés contraditório à concepção de criança apontada nas DCNEIs (BRASIL, 2009). Importante ressaltar que a terceira versão foi a que menos sofreu interferências, apesar de todas as dificuldades, ainda conseguiu manter as concepções defendidas para a educação infantil.

Outro fator relevante apontado por Coutinho e Moro (2017), refere-se à influência direta das fundações privadas na formulação de políticas públicas, é uma nuance que merece destaque e inquietação, pois em outros momentos sua atuação era secundária. Esse fato revela um distanciamento do Estado e uma atuação potencial das redes privadas na educação brasileira.

Na versão homologada para a etapa da educação infantil, a BNCC apresenta como eixos estruturantes das práticas pedagógicas: as interações e as brincadeiras, os direitos de aprendizagem conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Aponta, ainda, competências e habilidades nos objetivos de aprendizagem organizados no âmbito dos campos de experiência, que são organizados da seguinte forma: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços; tempos, quantidades, relações e transformações.

Assim, “[...] os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes,

entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural” (BRASIL, 2017b, p. 40) e são constituídos de acordo com as faixas etárias, que indicam as expectativas de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças que devem ser consideradas nas práticas pedagógicas.

Outro documento importante que trata da qualidade da educação infantil é o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, cuja primeira publicação é de 2006, em 2 volumes, tendo sido republicado em 2018, estando alinhado às legislações vigentes, no qual aponta qualidade como:

Um conjunto de características positivas que a Educação Infantil deve oferecer, de acordo com os parâmetros, diretrizes e princípios aqui estabelecidos, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil pretendem ser a base para formular, implementar e avaliar Políticas Públicas, desenvolver sistemas de monitoramento e avaliação da melhoria da qualidade, desenvolver ferramentas para medir a qualidade das práticas empregadas por adultos em diferentes serviços.(BRASIL, 2018, p.12).

O documento Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018), é composto por 239 parâmetros e 21 princípios distribuídos em oito áreas focais: gestão de sistemas de ensino e redes de ensino; valorização e desenvolvimento profissional; gestão das instituições de educação infantil; currículo, interações e práticas pedagógicas; interação com a família e a comunidade; intersetorialidade; espaços, materiais e mobiliários; e infraestrutura, tendo como finalidade estabelecer padrões de referência quanto à organização e ao funcionamento das instituições de educação infantil para o atendimento educacional em creches e pré-escolas sob o princípio da igualdade e da qualidade.

Considerando que a universalização do atendimento da educação com qualidade ainda é um desafio para o sistema educacional brasileiro, Nunes (2011) explicita algumas recomendações e reflexões quanto às ações a serem realizadas para a consolidação da qualidade na educação infantil relacionadas a quatro eixos: concepção de educação Infantil, gestão nacional, gestão local e práticas pedagógicas.

Os referidos eixos norteadores retratam a concepção de educação infantil em sua integralidade e a identidade dessa etapa de educação básica ratifica a importância da União como indutora de políticas e apoiadora financeira para o estabelecimento e promoção da manutenção da qualidade nos serviços de educação infantil. Os eixos orientam ainda, em linhas gerais, a expansão do atendimento com qualidade, integração da educação infantil aos sistemas de ensino, investimento nos insumos, articulação intersetorial e garantia dos direitos das

crianças.

Em relação à dimensão pedagógica, o eixo de práticas pedagógicas aponta: investimento na formação docente, garantia dos direitos de brincar, ter atenção individualizada, alimentação sadia, desenvolvimento de sua identidade; construção de propostas pedagógicas que atendam as especificidades da faixa etária; superação da concepção de função de guarda e de preparação para o Ensino Fundamental; e avaliação permanente das relações estabelecidas na esfera institucional.

É importante destacar que, a despeito da próspera expansão e investimento, faz-se necessário elencar alguns aspectos que ainda não avançaram em relação à educação infantil, tais como: apesar de expansão das matrículas de 4-5 anos, ainda não houve expansão significativa das matrículas na faixa etária de 0-3 anos, por não ser obrigatória e demandar maiores investimentos em estrutura física e recursos humanos; reduzido investimento em programas educacionais; práticas educativas com foco na preparação para o Ensino Fundamental; pouco investimento na formação profissional e espaços físicos não condizentes com as especificidades das crianças.

Pode-se acrescentar também a expansão de escolas conveniadas; a proporção criança/professor, que muitas vezes ultrapassa o recomendado; a priorização do regime parcial de atendimento; com ínfimos investimentos na ampliação do regime integral; e desigualdade quanto à qualidade da educação oferecida às crianças. Estes aspectos, agravados pela realidade educacional, demonstram uma expressiva distância entre o que é estabelecido na legislação e o que é evidenciado nas redes e instituições de educação infantil.

Além desses aspectos que impõem desafios para a educação infantil, as medidas governamentais para a educação instituídas no governo do presidente Jair Bolsonaro, a partir de 2019, alertam para retrocessos em diversas etapas da Educação Básica e Superior em termos de direitos conquistados com muita luta na legislação educacional e de orçamento para essa etapa da educação básica.

Nessa conjuntura, o decreto nº 9.741, publicado em 29 de março de 2019, contingenciou R\$ 7,4 bilhões da verba prevista para o MEC, sendo que os cortes orçamentários seriam impactantes na Educação Superior, alegando que estes recursos seriam realocados para investir na Educação Básica, especialmente na construção de creches. Porém é importante salientar a necessidade de elevar os investimentos tanto para a educação básica quanto para a superior. Apesar de um discurso de investimento na creche, foram reduzidos os convênios para a construção de creches do Proinfância.

Além disso, conforme dados disponíveis no site da União Brasileira dos Estudantes

Secundaristas (UBES, 2019), iniciativas específicas para as creches e pré-escolas tiveram R\$ 15 milhões congelados do programa de manutenção da educação infantil (15,7% do total programado). Em outra ação para implantação dessas escolas, a perda foi de R\$ 6 milhões (20% do total), interrompendo um movimento de expansão das matrículas e restringindo a qualidade nas condições de atendimento.

A redução de recursos para a educação básica impacta em iniciativas como a construção de escolas, sendo possível inferir que os municípios priorizarão a oferta da educação obrigatória (4 a 17 anos) e não a oferta de educação infantil na faixa etária de creche, em ações referentes ao transporte escolar e na provisão de livros didáticos.

Outra ação do governo federal que pode impactar na educação infantil ocorreu em abril de 2019, com a instituição da Política Nacional de Alfabetização (PNA), cujo objetivos são melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal.

O art.6º, inciso I, da referida política acende um alerta, pois indica a primeira infância como público alvo quando faz alusão à utilização do método fônico, desconsiderando os estudos nessa área de conhecimento que apoiam a abordagem das diversas linguagens e respeito à pluralidade cultural e educacional do país.

A proposta da PNA é bem polêmica no que tange a educação infantil, pois incentiva discussões sobre a educação formal na primeira infância. Nessa política, há uma tendência para antecipar a alfabetização na primeira infância e a intenção da adoção de livros didáticos, pois, ainda refletem uma visão conteudista, que não privilegia a visão de criança integral.

Além disso, contraria as orientações das DCNEIs (BRASIL, 2009) e da BNCC (BRASIL, 2017b), que visam assegurar as crianças como sujeitos históricos e de direitos, e orientam a promoção de práticas pedagógicas que possibilitem às crianças experiências com a cultura escrita através das interações e brincadeiras.

Os mesmos documentos ressaltam que o trabalho com as múltiplas linguagens na Educação Infantil tem características específicas e singulares, diferentemente das outras etapas escolares, o que torna mais explícita a contradição da PNA no que se refere à primeira infância.

Outra ação do governo federal que impacta negativamente na educação infantil é retratada no Decreto nº 10.134, de 26 de novembro de 2019, que dispõe sobre a qualificação da política de fomento aos estabelecimentos da rede pública de educação infantil no âmbito do PPI, que ampliou a alternativa de parcerias com o objetivo claro de transferir responsabilidades do Estado pela construção e funcionamento dos estabelecimentos de educação infantil para a

iniciativa privada, desresponsabilizando o poder público e infligindo uma fragmentação de políticas públicas para a educação infantil (BRASIL, 2019a).

O impacto dessa parceria público-privada contradiz com o princípio constitucional que prescreve ser dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, e na LDB nº9.394/1996, que aponta o regime de colaboração entre os entes federados, é possível observar que a responsabilidade da oferta dessa etapa foi atribuída quase que unicamente aos municípios.

Assim, os municípios, tendo como objetivo suprir a insuficiência de financiamento para essa etapa da educação básica, principalmente na faixa etária de 0-3 anos, podem optar por parcerias com escolas comunitárias conveniadas que atendem à demanda de matrículas. Porém a questão da qualidade também deve ser vista com inquietação nessas instituições, que apresentam características como: agrupamento multietário, poucas com atendimento de regime integral e fragilidade no acompanhamento das coordenadorias municipais de educação infantil.

A essas dificuldades podem ser acrescidas: a inadequada formação dos docentes para o trabalho com as crianças, uma vez que não há concurso ou seletivos com critérios de formação pedagógica; priorização da perspectiva assistencialista, produto da ausência ou insuficiência de formação continuada; desvirtuamento da carreira docente; infraestrutura inadequada dos espaços; enfim, particularidades que implicam na qualidade do atendimento da educação infantil.

Nesse cenário de instabilidade educacional, é necessário que sociedade civil, organizações não governamentais, universidades e movimentos sociais adotem ações de resistência quanto às medidas suscitadas pelo governo, que impõem gradativamente um retrocesso quanto aos avanços da educação infantil nas últimas décadas.

Com esse breve panorama sobre a educação infantil no Brasil, é possível ratificar a necessidade de ações permanentes para a promoção de educação infantil de qualidade, devendo elas serem priorizadas na agenda governamental para apoiar as demandas das crianças pequenas nas redes de ensino.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO MARANHÃO

O Maranhão é o segundo maior estado em dimensões territoriais da região Nordeste, com uma área de 331.937,450 km², segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); possui 5 mesorregiões (norte, centro, leste, oeste e sul maranhense) e 21 microrregiões que agregam os seus 217 municípios organizados em 19 Unidades Gestoras Regionais de

Educação.

De acordo com os dados do Censo de 2010, no Maranhão, dos 6.574.789 habitantes, de 902.049 estão na faixa etária de 0 a 06 (13, 72%), como se observa na tabela 1:

Tabela 1 - População do Maranhão de 0 a 6 anos

Unidade da Federação e Município	Faixa Etária	População residente (Pessoas)	População residente (Percentual)	Percentual Pop. 0 a 6 anos
Maranhão	Total	6.574.789	100	13,72%
	Menos de 1 ano	119.993	1,83	
	1 ano	121.969	1,86	
	2 anos	128.927	1,96	
	3 anos	132.070	2,01	
	4 anos	132.442	2,01	
	5 anos	134.602	2,05	
	6 anos	132.046	2,01	

Fonte: Maranhão (2019a, p 19).

Considerando a Meta 1 do Plano Estadual de Educação (PEE/MA), instituído pela Lei nº 10.099/2014, que trata da ampliação da oferta de educação Infantil a fim de atender, em 05 anos (até 2019), a 40% da população de 0 a 03 anos e 60% da população de 04 a 05 anos de idade e, em 10 anos (até 2024), a 50% de 0 a 03 anos e 100% de 04 e 05 anos de idade, é importante observar a evolução dos índices referentes à primeira etapa da educação básica no Estado do Maranhão (MARANHÃO, 2014).

Quanto aos indicadores educacionais do Maranhão, no que concerne à educação infantil, é possível observar nos dados da tabela 2, subsidiada pelo Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE realizado em 2018, que houve um avanço no atendimento da faixa etária de 0 a 3 anos até 2016, porém a universalização ainda é um desafio.

Tabela 2 - Percentual da população de 0 a 3 anos que frequentava a escola ou creche por unidade da federação

Brasil/ Região/UF	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Variação 2004/2016 (p.p.)
Brasil	17,3	16,7	19,6	21,5	23,1	23,2	25,4	25,7	27,9	29,6	30,4%	31,9	14,6
Norte	8,6	8,5	11,3	10,9	13	12,4	12,1	11,3	12,7	13,3	13,8	15,8	7,2
Rondônia	6,2	6,9	10,2	8,3	9,1	10,6	9,2	11	11,6	19,9	20,4	19,4	13,2
Acre	5,4	5,3	7,0	8,0	10,9	8,5	11,6	8,9	10,4	8,2	13,9	16,0	10,6
Amazonas	5,6	7,0	9,4	9,1	10,4	10,9	8,2	8,1	8,3	9,1	9,7	12,8	7,2
Roraima	18,6	13,5	14,5	15,1	15,7	17,6	12,6	14,6	13,3	17,7	17,6	17,5	-1,1
Pará	10,6	9,6	12,9	11,7	14,9	12,8	14,2	12,5	15,4	14,6	13,7	15,3	4,7
Amapá	5,9	7,2	10,7	12,5	12,1	7,1	9,7	6,9	11,1	9,8	8,7	12,8	6,9
Tocantins	7,5	8,6	10,5	14,3	14,4	18,9	16,1	17,6	14,8	15,8	21,7	25,1	17,6
Nordeste	17,0	16,6	18,6	19,6	20,7	21,6	22,9	23,6	25,0	26,3	25,4	28,8	11,8
Maranhão	12,3	12,6	15,1	19,0	17,0	18,3	22,3	23,1	21,4	26,0	23,2	28,9	16,6
Piauí	15,4	15,7	13,6	19,2	20,5	24,9	24,4	23,9	23,3	27,3	21,4	24,5	9,1
Ceará	20,3	22,5	24,6	23,1	27,9	26,5	29,4	30,1	29,1	33,5	33,4	36,0	15,7
Rio Grande do Norte	26,5	22	24,4	25,5	25,9	28,8	26,6	30,6	33,1	27,7	32,5	33,4	6,9
Paraíba	17,4	18,3	20,0	19,7	21,4	18,6	25,6	26,1	23,1	27,5	28,5	29,0	11,6
Pernambuco	18,2	17,5	19,9	20,8	21,2	21,4	20,4	21,7	25,8	25,2	24,1	26,9	8,7
Alagoas	11,6	11,3	14,5	14,4	14,8	18,0	17,3	18,3	24,1	23,2	21,7	25,4	13,8
Sergipe	20,5	18,4	21,7	19,5	20,7	20,4	22,7	19,0	27,9	23,7	25,9	24,3	3,8
Bahia	16,0	14,8	16,5	17,0	18,7	20,0	20,5	21,2	23,2	23,3	21,8	27,1	11,1

Fonte: Maranhão (2019b, p.9).

Tabela 3 - Porcentagem de crianças de 4 e 5 anos na escola

Brasil/ Região/UF	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Variação 2004/2016 (p.p.)
Brasil	71,9	72,5	76,7	78,9	81,1	82,9	85,6	85,8	87,9	89,1	90,5	91,5	19,6
Norte	57,9	60,2	64,4	69,3	72,7	75,2	75,8	75,0	78,8	80,3	80,6	86,7	28,8
Rondônia	44,4	47,1	51,2	52,9	54,6	63,5	59,2	67,9	69,7	83,8	81,8	85,0	40,6
Acre	55,4	50,3	53,4	60,8	62,0	64,6	79,1	64,4	69,6	73,4	74,2	77,7	22,3
Amazonas	54,5	57,5	63,8	72,9	74,6	69,7	70,0	71,7	75,9	74,4	75,8	83,0	28,5
Roraima	65,3	73,1	81,4	81,4	85,9	84,1	80,9	77,3	82,1	89,9	91,2	93,5	28,2
Pará	63,5	63,9	66,3	72,0	75,3	81,3	81,6	78,4	82,3	83,7	82,2	89,7	26,2
Amapá	53,6	61,9	66,5	57,3	71,0	62,7	73,6	63,7	77,1	70,0	70,2	76,3	22,7
Tocantins	51,6	62,7	68,8	71,9	73,1	75,5	75,2	83,3	81,3	80,6	91,3	92,7	41,1
Nordeste	76,8	79,2	82,0	84,5	86,8	88,2	90,4	90,6	92,6	92,4	94,1	94,9	18,1
Maranhão	77,2	77,1	79,2	85,3	90,4	90,9	93,5	91,7	92,7	93,8	94,6	97,0	19,8
Piauí	80,8	78,5	80,0	79,1	89,8	92,7	95,5	92,7	96,8	96,6	97,1	99,2	18,4
Ceará	85,0	88,4	89,3	91,1	91,5	94,8	92,6	95,0	96,8	97,3	95,7	97,0	12,0
Rio Grande do Norte	85,2	83,0	90,0	90,5	89,8	86,1	89,6	93,9	92,5	89,2	96,1	96,6	11,4
Paraíba	73,7	83,8	84,9	86,6	87,4	88,8	88,9	89,1	95,1	93,4	91,6	92,1	18,4
Pernambuco	71,7	75,6	80,9	81,5	85,6	83,1	87,2	90,5	88,0	90,2	94,6	94,6	22,9
Alagoas	68,5	68,2	71,4	79,1	71,9	79,7	85,6	84,6	83,7	87,5	83,3	88,7	20,2
Sergipe	79,4	78,7	83,6	84,2	85,1	89,1	92,5	95,3	96,2	91,8	93,3	92,2	12,8
Bahia	74,6	78,2	80,4	82,6	85,8	87,6	89,6	87,5	92,7	90,7	94,5	93,7	19,1

Fonte: Maranhão (2019b, p.9).

Segundo informações do Relatório do 1º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação-2014-2017, conforme dados do IBGE (2010) e do Censo Escolar (2016), a população estimada de crianças de 0 a 3 anos no Maranhão era de 529.685 (2016), sendo que, desse número, somente 101.921 (19,24%) foram matriculadas em creches, revelando um grande quantitativo de crianças fora da Educação Infantil nessa faixa etária (MARANHÃO, 2019b).

Os dados relativos ao número de crianças em idade pré-escolar revelam que, das 281.234 crianças de 4 a 5 anos, 234.491 foram matriculadas (83%), o que indica a superação da meta de 60% prevista para os primeiros 5 (cinco) anos e amplia o desafio de alcance, até o final da vigência do PEE, da meta (100%) prevista.

As tabelas 4 e 5 demonstram a evolução dos índices de matrícula da educação infantil no Maranhão:

Tabela 4 - Evolução dos índices de matrícula da educação infantil no Maranhão

Educação Infantil	2014	2016	2018
0 a 3 anos	23,2%	34,1%	31,9%
4 e 5 anos	81,4%	91,0%	91,5%

Fonte: Maranhão (2019 c, p.12).

De acordo com os dados da tabela 4, observa-se um crescimento na matrícula das crianças de 4 e 5 anos na escola, resultado que aproxima o Estado do alcance da meta (100%) até o término de vigência do plano, em 2024.

Tabela 5 - Matrículas na educação infantil de 2015 a 2018

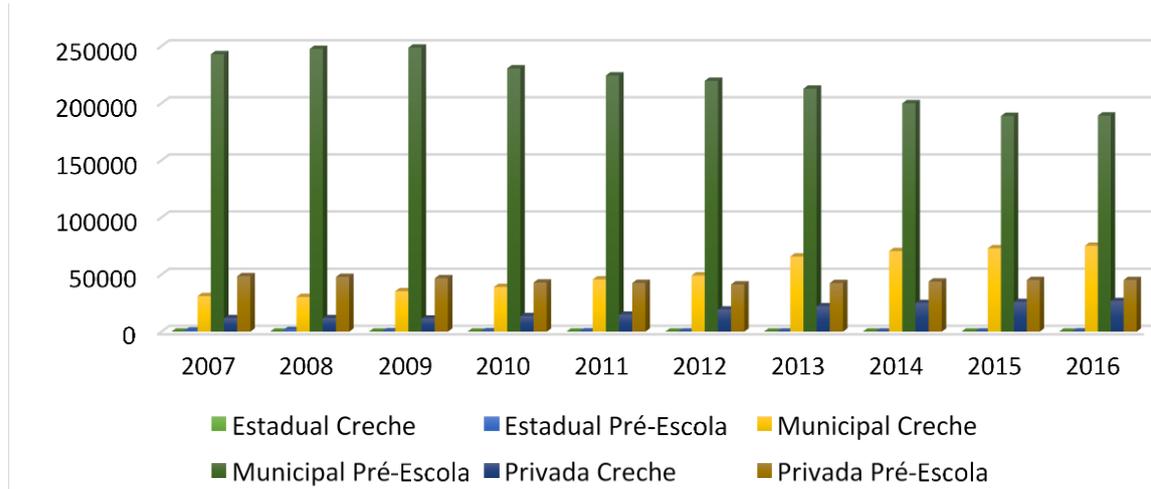
ANO	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	TOTAL
2015	98.851	234.076	332.927
2016	101.921	234.491	336.412
2017	118.185	232.685	350.870
2018	128.191	225.477	353.668

Fonte: Maranhão (2019a, p. 40).

Apesar do crescente atendimento, observa-se a necessidade de ampliar a oferta de Educação Infantil, principalmente para crianças na faixa etária de 0 a 3 anos em creches.

Em se tratando de oferta de educação infantil quanto à dependência administrativa, o gráfico 01 e a tabela 05 demonstram a evolução da esfera municipal nesse atendimento.

Gráfico 1 - Evolução das matrículas na educação infantil por dependência administrativa



Fonte: Maranhão (2019b, p.11).

Tabela 6 - Número de estabelecimentos de educação infantil por dependência administrativa no Maranhão

Dependência Administrativa	Localização	2015		2016		2017	
		Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola
Estadual	Urbana	0	0	0	0	0	0
	Rural	3	12	1	10	2	10
Municipal	Urbana	744	1.113	745	1.117	821	1.121
	Rural	2.973	6.771	2.975	6.684	3.571	6.488
Privada	Urbana	589	684	613	697	637	701
	Rural	683	106	104	114	114	124
Total		8.897		8.837		8.622	

Fonte: Maranhão (2019a, p.44).

Comparando os dados de 2007 a 2017, é possível observar que a rede municipal concentra o maior número de matrículas e está em plena expansão quanto ao atendimento da educação infantil, estimulado pelo processo de municipalização iniciado no ano 2000.

Outro aspecto importante quanto ao número de matrículas na educação infantil está no indicador por localização diferenciada, esquematizado na tabela 7:

Tabela 7 - Número de matrículas na educação infantil em localização diferenciada 2015 a 2017

Ano	Dependência Administrativa	Área de Assentamento		Área remanescente de quilombo		Terra indígena		Unidade de uso sustentável	
		Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola
2015	Estadual	0	0	0	0	3	113	0	0
	Municipal	3.023	12.460	2.269	7.420	396	1.596	0	326
	Privada	163	218	75	71	0	0	109	203
2016	Estadual	0	0	0	0	2	172	0	0
	Municipal	3.228	12.321	1.905	7.409	338	1.261	0	22
	Privada	190	247	56	72	0	0	109	218
2017	Estadual	0	0	0	0	2	152	0	0
	Municipal	4.472	12.304	2.774	7.853	421	1.088	0	17
	Privada	144	242	38	61	0	0	52	151

Fonte: Maranhão (2019a, p.43).

No que tange ao atendimento da educação integral, é um direito das crianças e deveria ser ofertado pelo poder público, porém no Maranhão o atendimento nesse regime ainda é comedido, considerando fatores como: limitação de construção de escolas, inadequações da infraestrutura, insuficiência de recursos humanos e pouca oferta de matrículas, como demonstra a tabela 08.

Tabela 8 - Número de matrículas no ensino público, em atendimento integral, na etapa da educação infantil

Ano	Dependência Administrativa	Creche zero a três anos	Pré-escola de quatro a cinco anos
2015	Estadual	0	0
	Municipal	5.822	1.430
2016	Estadual	0	0
	Municipal	5.501	1.484
2017	Estadual	0	0
	Municipal	5.275	1.277

Fonte: Maranhão (2019a, p.41).

Segundo o 1º Relatório de Monitoramento de Metas do PEE/MA (2014-2017), as ações de ampliação da oferta de educação infantil têm sido trabalhadas no estado por meio do regime de colaboração, fortalecido pelo Fórum Estadual de Educação Infantil (FEIMA) (MARANHÃO, 2019b).

No que tange a estratégia de levantamento de espaços adequados para construção de instituições de Educação Infantil, em conformidade com os padrões arquitetônicos do MEC, o

Relatório informa que, até o ano de 2017, por meio do regime de colaboração entre estado e municípios, foram construídas 44 (quarenta e quatro) escolas com estrutura adequada para atender ao público da Educação Infantil de 0 a 5 anos de idade.

Outra ação importante para a garantia do direito das crianças é a viabilização do transporte escolar em áreas de difícil acesso e lugares que não têm escolas próximas, principalmente na zona rural. Nesse sentido, a tabela 9 demonstra os índices de utilização de transporte escolar.

Tabela 9 - Número de matrículas de alunos que utilizam transporte escolar público estadual e municipal 2015 a 2017

Ano	Dependência Administrativa	Educação infantil de zero a cinco anos	Anos iniciais de seis a dez anos
2015	Estadual	1	805
	Municipal	23.294	69.139
2016	Estadual	0	407
	Municipal	21.735	67.236
2017	Estadual	0	178
	Municipal	26.287	73.131

Fonte: Maranhão (2019a, p.46).

Conforme o Plano Estadual pela Primeira Infância do Maranhão: processos, princípios e diretrizes/2019, apenas 8,22 % de crianças da educação infantil utilizam transporte escolar, configurando, portanto, uma demanda educacional a ser superada. O relatório informa ainda que o Governo do Estado entregou 104 ônibus escolares e duas lanchas aos municípios para possibilitar o traslado dos alunos das redes municipais (MARANHÃO, 2019a).

Em se tratando da formação de professores da educação infantil, dados do Censo Escolar de 2016, conforme o Relatório, apontam que 45,6% dos profissionais em exercício no Maranhão são professores que possuem apenas o curso normal/magistério e, embora haja 43,9% de professores com nível superior, ainda existem professores (0,73%) somente com Ensino Fundamental, dos quais 0,13% possuem o Ensino Fundamental incompleto, como demonstra a tabela 10.

Tabela 10 - Funções docentes na educação infantil por grau de formação, dependência administrativa e localização

Dependência Administrativa	Zona	Ensino fundamental		Ensino médio			Ensino superior	Total
		Incompleto	Completo	Normal / magistério	Normal / Magistério Específico Indígena	Ensino Médio		
Estadual	Rural	1	3	4	2	2	1	13
Municipal	Rural	7	45	3.983	29	599	2.563	7.226
	Urbana	11	59	4.614	28	841	5.651	11.204
Total		18	103	8.570	57	1.435	8.123	18.306
Privada	Rural	1	3	301	5	94	281	685
	Urbana	10	32	1.664	16	624	1.821	4.167
Total		11	35	1.951	21	718	2.094	4.830
Total		30	140	10.495	80	2.144	10.118	23.007

Fonte: Maranhão (2019b, p.12).

No que se refere à formação continuada, a estratégia 1.11 propõe promover, em regime de colaboração, políticas e programas de qualificação permanente de forma presencial para os profissionais da Educação Infantil. O mesmo relatório indica que está sendo realizada a criação de Programas de qualificação docente tanto a nível federal quanto a nível estadual.

Importa ressaltar que o regime de colaboração entre Estado e municípios registra importantes ações em desenvolvimento, tais como: construção de escolas, criação de fóruns e formação docente, contribuindo para melhoria da qualidade social da educação pública no estado.

É importante destacar que houve avanços na educação infantil no Maranhão, porém os principais desafios para ampliação de oferta estão no atendimento à população de 0 a 3 anos, por não ser uma faixa etária obrigatória, e na ampliação do regime de educação em tempo integral, considerando o investimento financeiro para a implantação desse regime e a formação de professores nos municípios maranhenses.

2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO LUÍS

O município de São Luís, capital do estado do Maranhão, ocupa uma área de 831,7 km², está localizado entre as baías de São Marcos e São José de Ribamar, no Golfão Maranhense. A Ilha de São Luís é composta por 4 municípios (São Luís, São José de Ribamar, Raposa e Paço do Lumiar).

Antes de sua fundação, em 08 de setembro de 1612, era uma aldeia denominada pelos índios Tupinambás de Upaon Açú (Ilha Grande). O nome São Luís é em homenagem ao rei francês Luís XIII. São Luís é a única capital brasileira fundada pelos franceses.

Em 1997, a UNESCO concedeu à cidade de São Luís o título de Patrimônio Cultural da Humanidade quando considerou o conjunto arquitetônico civil de origem europeia, que abrange o Centro Histórico da Capital com três mil e quinhentas construções, como bens representativos da história da humanidade.

Faz parte também do seu patrimônio cultural a riqueza da literatura representada por vários escritores, tais como Aluísio de Azevedo, Gonçalves Dias, Graça Aranha, dentre outros, o que tornou a cidade conhecida como Atenas Maranhense. A Ilha também é cenário de uma pluralidade de ritmos, como o bumba-meu-boi, tambor de crioula e o reggae.

Conforme dados do IBGE (2010), São Luís possui uma população de aproximadamente 1.014.837 habitantes. A economia de São Luís está baseada no setor industrial, com diversas empresas e indústrias de transformação de alumínio, do ramo alimentício, de turismo e de

serviços (MARANHÃO, 2019c).

São Luís apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,768, ocupando a 249ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros, sendo um índice alto dentro da escala deste índice. A cidade possui o 4º maior Produto Interno Bruto (PIB) entre as capitais do Nordeste, tendo a 2ª menor renda per capita do Nordeste e o 3º maior percentual de pobres (38%), com elevada desigualdade de renda.

Em relação aos dados educacionais, conforme diagnóstico da educação de São Luís, descrito no Plano Municipal de Educação (PME) do ano de 2015, a taxa de analfabetismo, ressaltando a população adulta, é de 5,8%, considerado baixo para padrões da região Nordeste, porém 30% da população adulta não completou o Ensino Fundamental, sendo este índice considerado alto. Outro dado importante informa que o município possui a maior proporção de pessoas com o Ensino Médio completo entre as capitais do Nordeste, mas em relação ao acesso à creche, o número é baixo.

O atendimento educacional de São Luís apresenta pontos críticos quanto à oferta de matrículas para a população que está fora da escola, conforme tabela 11, que precisam ser melhorados com metas e estratégias e com definição de prazos propostos no Plano Municipal de Educação.

Tabela 11 - Cobertura educacional em São Luís por faixa etária

Faixa etária	População residente	Estudante	Fora da escola
0 A 3	60822	16641	44181
4 A 5	29804	29165	639
6 A 9	79519	58765	20754
10 a 14	88534	85420	3114
15 A 17	57197	49546	7651
18 A 24	154454	50925	103529

Fonte: São Luís (2015, p.21).

Em relação à evolução do atendimento da Educação Básica São Luís, segue abaixo a tabela situacional de 2017, visualizada na tabela 12.

Tabela 12 - Atendimento educacional da rede municipal de São Luís - MA

Faixa etária	População 2017*	Matrículas 2017**	% de atendimento
0 a 3 anos	50657	3731	7,37%
4 e 5 anos	31101	9284	29,85%
6 a 14 anos	141979	64289	45,28%

Fonte: São Luís (2018h).

Observando os dados acima, percebe-se os desafios impostos para a educação de São Luís em relação à educação infantil. Há necessidade de universalização do atendimento às crianças na faixa etária de 4-5 anos e de ampliar a oferta para a faixa etária de 0-3 anos, conforme prevê a meta 1 do PME: Universalizar o atendimento de crianças com 4 e 5 anos de idade até 2016 e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% da população de 2 e 3 anos de idade até 2020 e 30% da população de 0 a 1 ano e 11 meses até o final da vigência deste PME.

Em relação ao ensino fundamental há necessidade de universalização, pois foi atingido apenas 45,28% da população nessa faixa etária, portanto, é preciso somar esforços para garantir o alcance da meta 2 do PME: Universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de 06 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.

A Rede Pública Municipal de Ensino iniciou em 2013 a ampliação do tempo das Escolas em Tempo Integral, porém em 2019 existem apenas 2 escolas de educação infantil e 2 de Ensino Fundamental com esse atendimento, situação que precisa urgentemente ser priorizada no sentido de ampliar a oferta de tempo integral.

Tabela 13 - Educação de tempo integral da rede municipal de São Luís - MA

Faixa Etária	Matrículas 2017**	Matrículas de tempo integral**	% de Atendimento
0 a 3 anos	3731	276	7,40%
4 e 5 anos	9284	38	0,41%
6 a 14 anos	64289	6819	10,61%

Fonte: São Luís (2018h).

Em relação à educação integral, o PME indica na meta 6 que se deve oferecer educação em tempo integral na rede pública municipal até o 5º ano da vigência deste PME em, no mínimo, 50% das creches, 50% das pré-escolas e em 50% das escolas de ensino fundamental, garantindo acesso e permanência dos estudantes público-alvo da educação especial: pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Esses dados demonstram o grande desafio que a Rede Pública de Ensino de São Luís tem em ampliar a oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental, no sentido de garantir as matrículas existentes e ampliá-las com qualidade social em cumprimento à determinação legal de universalização do ensino.

A educação infantil em São Luís é composta de 94 instituições de ensino, divididas em 77 escolas polos e 17 anexos, sendo 63 localizadas na zona urbana e 31 na zona rural; 65

funcionam em prédios próprios, 18 em prédios alugados e 11 em prédios cedidos. As instituições estão divididas em 7 núcleos conforme a localização geográfica: Anil, Centro, Cidade Operária, Coroadinho, Itaqui-Bacanga, Turu-Bequimão e Rural.

Em relação ao atendimento educacional em 2018, a tabela 14 aponta os seguintes dados:

Tabela 14 - Atendimento educacional de educação infantil de São Luís-2018

Atendimento em:	População residente	Demanda escolar atendida			Meta do PME para a educação infantil em São Luís			
	Faixa etária	Rede	Matrícula em 2018 (censo)	Total em 2018	2019	% de crianças matriculadas por redes	% de crianças matriculadas em São Luís	
Creche	0 meses a 3 anos	Pública municipal		3.842	17.419	19.413	89,7%	
		Privada	Conveniada	7.391				22,1%
			Não conveniada	6.186				42,4%
Pré escola	4 a 5 anos	Pública municipal		9.401	27.609	31.941	87,4%	
		Privada	Conveniada	9.316				33,7%
			Não conveniada	9.202				33,4%
						33,0%		

Fonte: São Luís (2019a, p.9).

Os dados da tabela 14 apontam que o maior número de matrículas está nas escolas conveniadas, que ao longo das últimas décadas estão em expansão, porém é um aspecto preocupante, pois muitos estabelecimentos comunitários, além de não contarem com estruturas físicas e equipamentos apropriados para as necessidades educativas das crianças, não dispõem de docentes e outros profissionais qualificados para o trabalho específico da educação infantil.

Outro aspecto relevante é que não há um acompanhamento pedagógico e ações de formação continuada por parte da SEMED junto às escolas comunitárias, fato que fragiliza as expectativas referentes a qualidade da educação infantil municipal, pois é responsabilidade da SEMED apoiar e acompanhar as escolas conveniadas que recebem verba pública, segundo o documento Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil (BRASIL, 2009).

Todavia é importante ressaltar que escolas comunitárias têm assumido as lacunas quanto à oferta de vagas, principalmente as da faixa etária de creche e de tempo integral, deixadas pela educação municipal, pois atualmente o atendimento é realizado em apenas 02 (duas) instituições de Educação Infantil. Em 2020, há 133 escolas comunitárias conveniadas que atendem à demanda de educação infantil na faixa etária de 2-5 anos. Na rede pública municipal não há atendimento de crianças na faixa etária de berçário.

Em 2019, conforme dados preliminares da SAEI, as matrículas estão distribuídas segundo tabela 15:

Tabela 15 - Atendimento da educação infantil 2019

Atendimento	Faixa etária	Turmas -parcial	Turmas-integral	Nº de crianças
Creche	2 anos	12	4	212
	3 anos	228	7	3.243
Pré-escola	4 anos	240	2	4.580
	5 anos	254	-----	5.038
Total	----	734	13	13.073

Fonte: São Luís (2019g, p.3).

O Sistema Municipal de São Luís atende as etapas da Educação Básica de Educação Infantil e Ensino Fundamental e as modalidades de Jovens e adultos e Educação Especial. No que se refere à educação infantil, são 94 instituições de ensino, sendo 77 escolas polo e 17

anexos. Já no ensino Fundamental, são 143 escolas, sendo 98 polos e 45 anexos.

Em relação à infraestrutura, os dados dos relatórios da SEMED apontam que, de 94 instituições de educação infantil, 24 estão climatizadas, 18 possuem brinquedoteca e 38 têm acesso à internet, em nenhuma existe laboratório de informática e 30 possuem refeitório para crianças. Quanto às ações de construção, reformas e manutenção das escolas, que vêm sendo realizadas pela SEMED, conforme dados do segundo relatório quadrimestral de 2019, existem 06 escolas sendo construídas, 09 escolas sendo reformadas e 09 com intervenções de manutenção predial.

Mesmo com a realização de reformas, na pesquisa divulgada no Relatório de Avaliação da Educação Infantil-2019 consta que, para 25 dos 90 gestores que participaram da pesquisa⁸, ainda falta uma estrutura mínima para atendimento das crianças, sendo esse considerado por eles como o principal problema enfrentado pela gestão, portanto uma demanda que precisa ser considerada para a melhoria do atendimento das crianças nesta etapa da educação básica.

Em relação aos profissionais do magistério lotados em 2019 nas instituições de educação infantil, a tabela 16 informa:

Tabela 16 - Profissionais do Magistério lotados nas Unidades de Educação Básica

Núcleos	Profissionais do magistério lotados nas UEBs			Total
	Professor em atendimento em creche	Professor em atendimento em pré-escola	Especialista em educação	
Anil	43	60	14	117
Centro	69	102	22	193
Cidade operária	57	86	13	156
Coroadinho	37	59	14	110
Itaqui Bacanga	12	31	9	52
Turu Bequimão	25	48	17	90
Rural	95	154	13	262
Total	338	540	102	980

Fonte: São Luís (2019b, p.25).

Acrescentando a essa tabela de profissionais, as instituições contam com 89 gestores, 4

⁸ O Relatório de Avaliação da Educação infantil da Rede Municipal de São Luís-2019, apresenta os dados da pesquisa realizada em junho de 2018, com gestores, professores, coordenadores e cuidadores, com os objetivos: produzir informações diagnósticas acerca das práticas pedagógicas dos(as) professores(as) fornecer aos(as) professores(as) e gestores(as) informações sobre as características da oferta, da gestão e das práticas docentes e recomendar ações de melhoria da política municipal de Educação Infantil (Maranhão, 2019b).

coordenadores de prédio⁹ e 18 secretários escolares, portanto o quantitativo do profissional Secretário Escolar é ínfimo, gerando uma carência na maioria das instituições, sobrecarregando os gestores com todas as demandas administrativas.

Outro indicador importante é o transporte escolar, pois conforme relatório do 1º quadrimestre de 2019, o número de crianças atendidas pelo transporte escolar é de 2.231, com uma frota de 12 ônibus próprios e 11 alugados, contemplando 21 instituições da zona rural que solicitam esta demanda.

Importante destacar os dados sobre as práticas pedagógicas de coordenadores e professores informadas no Relatório de Avaliação da Educação Infantil da Rede Municipal de São Luís-2019. A participação desses atores educacionais foi significativa, conforme demonstra a tabela 17.

Tabela 17 - Participação dos atores escolares

Ator	Nº previsto	Nº efetivo	Percentual
Diretores(as)	92	90	97,8%
Coordenadoras	102	100	98,0%
Professores(as)	727	720	99,0%
Cuidadores(as)	32	30	93,8%

Fonte: São Luís, (2019d, p 18).

As informações apontadas neste documento são relevantes à medida que retratam as representações e práticas pedagógicas dos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil e que precisam ser consideradas na formulação de ações de intervenção junto às instituições de educação infantil e ao realinhamento das atividades do setor da SAEI na SEMED.

Quando questionadas sobre as reuniões pedagógicas e/ou grupos de estudos, 90% das coordenadoras afirmam que realizam esta ação nas instituições, sendo que apenas 10,2% (10) não concordam ou concordam pouco que realizam reuniões. Portanto, mesmo sendo um percentual pequeno, é importante ressaltar que quando a ausência de um alinhamento no planejamento e nas práticas pedagógicas dos docentes impacta negativamente na elaboração e consolidação de um projeto pedagógico único para a instituição.

Em relação à dimensão das práticas pedagógicas e à interação com as crianças, é imprescindível refletir sobre o olhar de coordenadores e professores à luz dos questionários, analisando o posicionamento desses dois segmentos quanto a esse aspecto.

⁹ Essas coordenações são ocupadas por líderes comunitários que alugam e gerenciam o prédio onde funcionam anexos e são subordinados a escola polo, não possuem cargo de gestor.

Quando indagadas sobre as práticas das(os) professoras(es), é importante ressaltar que 28,6% (28) das coordenadoras apontam que as(os) professoras(es) raramente fazem registro individual do desenvolvimento das crianças; 27,6% (27) consideram opiniões e escolhas das crianças e organizam atividade nas áreas externas, como pátio, quadra, jardins, quintal; 26,5% (26) reveem o planejamento a partir de observação, registros e diálogos; 25,5% (25) disponibilizam materiais para que as crianças vivenciem desafios corporais e utilizam diferentes materiais que possibilitam atividades matemáticas; e 23,5% (23) organizam as atividades de alimentação como prática educativa.

Essas informações quanto às práticas pedagógicas são importantes para a equipe técnica de acompanhamento, porém, no instrumento de registro, são anotadas informações mais gerais, não sendo contempladas descrições das práticas pedagógicas de forma específica, sendo necessário revisitar o documento de registro do acompanhamento para realinhá-lo considerando as indicações da BNCC, da proposta curricular da educação infantil e da formação oferecida pela rede municipal de ensino.

Assim, mapear e distinguir os diferentes tipos de práticas desenvolvidas pelos professores devem estar presentes nos registros de acompanhamento, no sentido de gerar no âmbito da equipe técnica reflexões quanto às formas de intervenção, com orientações pedagógicas que possam influenciar positivamente no projeto educativo das instituições.

Outro aspecto de destaque é que um percentual significativo de coordenadoras 41,8% (41) aponta que as(os) professoras(es) raramente possibilitam às crianças a realização de atividades de exploração do ambiente e contato com elementos da natureza, assim como raramente possibilitam a participação das crianças na organização do cotidiano, escolhendo e dando sugestões 35,7% (35).

Em relação ao posicionamento dos professores quanto às práticas pedagógicas e interação, os dados apontam que 20,0% (142) das(os) professoras(es) afirmam que raramente as crianças participam da organização do cotidiano, escolhendo, decidindo e dando sugestões. Esta informação merece destaque, pois o trabalho na educação infantil deve considerar a participação ativa das crianças ativamente e seus interesses no planejamento das atividades pedagógicas.

Na perspectiva dos professores, 11,5% (82) raramente disponibilizam materiais para que as crianças vivenciem desafios corporais e o quintal; 25,2% (179) organizam atividades nas áreas externas, como pátios, quadra, jardins, quintal; e 22,5% (160) possibilitam às crianças a realização de atividades de exploração do ambiente e contato com elementos da natureza.

Assim, na dimensão das práticas pedagógicas e interações, as respostas de

coordenadoras e professoras confluem no sentido de que a maioria mobiliza saberes e fazeres inerentes ao trabalho docente e proporcionam situações significativas em diversas dimensões para as crianças. Contraditoriamente, ainda existe a necessidade de rever algumas práticas pedagógicas desses atores, pois todos os tempos da educação são de natureza pedagógica.

Ainda na dimensão das práticas pedagógicas, relacionadas à escuta, fala, pensamento, imaginação e oralidade, é interessante destacar que aproximadamente 90,0% das coordenadoras apontam que frequentemente ou sempre nas instituições contam histórias; leem livros e/ou textos de diferentes gêneros para as crianças e respondem as suas perguntas; incentivam as crianças a narrarem suas experiências, contarem ou recontarem histórias; realizam práticas de leitura e escrita a partir de situações reais significativas e incentivam as crianças a brincar de escrever; incentivam as crianças a manusear livros, revistas e outros suportes textuais, com exceção dos jogos de linguagem (rimas, parlendas, aliterações etc.), em relações aos quais 19,4% (19) das coordenadoras apontam que são realizados raramente pelos(as) professores(as).

Importante ressaltar que menos de 4,0% das(os) professoras (es) informam que raramente realizam esses tipos de práticas apontadas acima, com exceção da prática de realizar jogos de linguagem (rimas, parlendas, aliterações etc.), que 11,1% (79) das(os) professores(es) apontam que realizam raramente.

Desta forma, é possível inferir uma tendência comum na maioria das respostas de coordenadoras e professoras(es) em relação às práticas de escuta, fala, pensamento, imaginação e oralidade: afirmam que estas acontecem frequentemente ou sempre nas instituições. É possível apontar, sendo menos frequentes, práticas relacionadas ao processo de alfabetização, desafios corporais, à exploração do ambiente, a experiências com matemática e com elementos da natureza.

Quando se trata de práticas pedagógicas, um elemento imprescindível refere-se à disponibilidade de materiais para a ampliação das experiências na construção de conhecimentos. Nesse sentido, merece destaque a insuficiência de material escolar específico para a faixa etária, encaminhado pela SEMED, situação que corrobora para a insatisfação dos coordenadores e docentes.

Quanto ao aspecto referente à disponibilidade de materiais, nos dados do Relatório de Avaliação da Educação Infantil, 27,9% (24) dos gestores, 52%(51) das coordenadoras pedagógicas e 50,3% dos professores (356) apontam que não concordam ou concordam pouco que existe disponibilidade de materiais (tintas, pincéis, argila, espelho, instrumentos sonoros, livros, CDs, tecidos, fantasias) ao longo do ano nas instituições de educação infantil, portanto é possível afirmar que as repostas de gestores, coordenadores e docentes convergem indicando

mais essa defasagem, já que a disponibilidade de materiais é um elemento necessário para a realização de boas práticas pedagógicas.

Outro aspecto interessante diz respeito às expectativas em relação ao futuro das crianças, do que se ressalta os percentuais de coordenadoras que não concordam ou concordam pouco que boa parte das crianças da sua escola vai ter sucesso nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo elas: 16,3% (16) vai conseguir completar a Educação básica, 17,3% (17) vai conseguir ingressar em uma faculdade, 35,7% (35) e 19,4% (19) vão conseguir, respectivamente, ter melhores oportunidades do que os pais e boas oportunidades de trabalho.

Em relação às professoras(es), é relevante destacar que um grupo reduzido não concorda ou concorda pouco que: boa parte das crianças da sua turma vai ter sucesso nos anos iniciais do ensino fundamental, 10,3% (73); vai conseguir completar a educação básica, 12,3% (87); vai conseguir ingressar em uma faculdade, 21,6% (153); vai conseguir ter melhores oportunidades do que os pais, 12,9% (91); e conseguir ter boas oportunidades de trabalho, 17,3% (122). Esses dados merecem uma atenção especial nos processos de formação continuada, pois demonstram uma baixa expectativa de um grupo significativo de professoras(es) que atuam com as crianças.

Esses dados indicam um desconhecimento em relação às capacidades das crianças, julgando-as pela pobreza e vulnerabilidade social, e uma descrença no potencial de transformação da educação por parte daqueles que devem exercer o papel de mediador e mobilizador dentro das instituições, portanto há necessidade de investir na formação de coordenadores e professores.

No que se refere à relevância da documentação pedagógica da criança, 25,5% (25) não concordam ou concordam pouco que ela tem um papel importante no planejamento e avaliação da proposta pedagógica, fato que precisa ser revisto para inserir os aspectos registrados diariamente e nos relatórios semestrais das crianças no planejamento das atividades pedagógicas.

No que tange a observação das turmas para orientar pedagogicamente as(os) professoras(es), somente 9,2% (9) dos coordenadores apontam que não concordam ou concordam pouco que observam as turmas. Coadunando nessa direção, 80,9% (72) concordam que observam o trabalho nas turmas para orientar pedagogicamente as professoras(es).

Nesses termos, o trabalho de observação das turmas é imprescindível, pois é o momento de alinhar o que está sendo trabalhado nas reuniões pedagógicas e de formação com a prática na gestão de sala de aula, fornecendo elementos dos saberes docentes importantes para a devolutiva tanto para docentes quanto para coordenadores.

Importante ressaltar que a avaliação dos coordenadores sobre o trabalho dos professores

também é uma autoavaliação da própria atuação da coordenação pedagógica, e os resultados devem levar a reflexões e reformulação de representações e práticas de coordenação que possibilitem a melhoria na gestão pedagógica da educação infantil.

Considerando os dados educacionais, a política educacional de São Luís e sob a perspectiva de garantir o direito social da educação, as ações no município de São Luís deverão ser mais efetivas para atendimento da demanda de matrículas, sendo necessário organizar um estudo de demanda em áreas geográficas que apresentam há algum tempo problemas de oferta, investir na construção de novas escolas, ampliar e reformar as escolas de Educação Infantil.

Nesse sentido, é necessário elaborar o planejamento orçamentário prevendo tornar as estratégias das metas do PME (2015-2024) e as ações da política educacional instituída em 2017 pelo Programa “Educar mais: juntos no direito de aprender”, que possui como eixos: Currículo, Avaliação, Formação, Gestão, Acompanhamento Pedagógico, Tecnológico, Infraestrutura e Relação Escola-Comunidade, exequíveis nos prazos previstos, implementando políticas públicas eficazes para a educação nessa etapa de ensino.

Dessa forma, quando se trata da educação infantil na rede pública de São Luís, é possível apontar para diversos desafios, tais como: a expansão da oferta de matrículas, a ampliação do atendimento em tempo integral, construção de escolas, melhoria das condições de infraestrutura dos prédios escolares existentes, redução do número de prédios anexos, ampliação do quantitativo de recursos humanos para as funções administrativas e pedagógicas, e aprimoramento das práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil.

2.4 DESAFIOS DO TRABALHO DE ACOMPANHAMENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO DA SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A SAEI é um setor situado na Secretaria Municipal de Educação de São Luís, vinculado à Secretaria Adjunta de Ensino da Área de Educação Infantil, e tem como objetivo promover o desenvolvimento integral de crianças de 2 a 5 anos de idade através da definição de políticas educacionais para essa etapa da educação básica em nível municipal.

Os profissionais que compõem a equipe técnico-pedagógica que atuam na SAEI possuem formação de nível superior e são responsáveis por planejar, coordenar e acompanhar todas as orientações definidas em âmbito da Secretaria de Educação, tendo como principal ponto focal o acompanhamento das 94 instituições de educação infantil em suas demandas da legislação vigente, sejam administrativas ou pedagógicas. Assim, a equipe técnico-pedagógica necessita acompanhar as escolas de forma periódica e sistemática, com registros para análise e

encaminhamento das situações apresentadas.

O objetivo da equipe de acompanhamento pedagógico, conforme Plano de Acompanhamento técnico-pedagógico das instituições de educação infantil da rede municipal de ensino, é assessorar a equipe gestora e demais profissionais que atuam nas ações de planejamento, na formação continuada, na gestão escolar, na sala de aula e na avaliação institucional a fim de garantir um ensino de qualidade.

A SAEI possui várias demandas permanentes e temporárias e de ordem administrativa e pedagógica, bem como projetos e ações específicas, porém sua equipe técnica é reduzida, composta de apenas 13 técnicos, apresentando fragilidade no acompanhamento periódico e sistemático de intervenção pedagógica às instituições de educação infantil, que estão organizadas em 7 (sete) núcleos: Anil (10 instituições), Centro (15 instituições), Cidade Operária (13 instituições), Coroadinho (8 instituições), Itaqui-Bacanga (8 instituições), Rural (31 instituições) e Turu-Bequimão (9 instituições), contemplando 94 (noventa e quatro) instituições escolares de educação infantil na rede pública municipal.

A SAEI, conforme descrito no Plano de Acompanhamento Técnico-pedagógico, tem como principal objetivo promover educação integral de crianças de 2 a 5 anos de idade, garantindo que as condições de acesso aos processos de apropriação e articulação de aprendizagens de diferentes linguagens e a proteção aos seus direitos constitucionais sejam contempladas nas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil.

O Plano de Acompanhamento Técnico-Pedagógico da SAEI para as instituições de educação infantil contempla 8 metas e suas respectivas 24 ações, conforme se observa no quadro 1.

Quadro 1 - Metas e ações do Plano de Acompanhamento

(continua)	
METAS DO PLANO DE ACOMPANHAMENTO	Nº DE AÇÕES
1 - Acompanhamento técnico-pedagógico sistemático em 100% das UEB's de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino	7
2 - Monitoramento de 100% das Instituições de Ensino com relação à presença da Coordenadora Pedagógica nas Formações Continuidas promovidas pela SEMED	3
3 - Intervenções nas práticas educativas desenvolvidas nas escolas, com foco nas diferentes linguagens	3
4 - Acompanhamento para garantia da permanência da criança matriculada na Educação Infantil	2
5 - Acompanhamento das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, nas práticas educativas desenvolvidas pela Instituição de Ensino	3

Quadro 1 - Metas e ações do Plano de Acompanhamento

(conclusão)	
METAS DO PLANO DE ACOMPANHAMENTO	Nº DE AÇÕES
6- Acompanhamento junto à equipe pedagógica das Instituições de Ensino para que a atividade lúdica (brincadeira, faz-de-conta, música arte) esteja presente na rotina de sala de aula	1
7 - Fortalecimento junto à equipe pedagógica das atividades do eixo artes na rotina da sala de aula	2
8 - Fortalecimento junto à equipe multidisciplinar no que concerne ao levantamento das crianças com necessidade de atendimento à equipe pedagógica das atividades do eixo artes na rotina da sala de aula	3

Fonte: São Luís (2018a).

A SAEI é composta por 27 profissionais do magistério e administrativos, sendo que 20 atuam diretamente nas atividades técnico-pedagógicas do setor e no acompanhamento às Unidades de Educação Básica (UEBs), e 07 nas atividades da Coordenação do Livro Didático, responsável pela ação de cursos de contação de histórias, análise das obras de Literatura Infantil e por orientar na escolha do Livro Didático e Paradidático, de acordo com as orientações no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O setor da educação infantil é dividido em três ambientes: sala da Superintendência de Educação Infantil, onde são alocados a Superintendente e 3 ou 4 técnicos e 2 administrativos. A outra sala adjacente abriga a Coordenação do Livro didático com os técnicos e, em um espaço amplo, disponibiliza oito mesas para a educação infantil, divididas por armários, resultando em um espaço que é utilizado com outros setores do Ensino Fundamental.

A equipe de acompanhamento técnico-pedagógico da SAEI tem como atribuição fundamental assessorar e acompanhar os gestores, os coordenadores pedagógicos, os professores e os demais profissionais que atuam nas instituições de educação infantil da rede municipal de ensino nas ações de planejamento, formação continuada, gestão escolar, gestão de sala de aula e avaliação institucional, a fim de garantir um ensino de qualidade para as crianças. As orientações para realização do acompanhamento técnico-pedagógico estão descritas no Plano de Acompanhamento técnico-pedagógico, no qual estão delineados objetivos, metodologia, metas, ações, competências, atribuições e avaliação.

A metodologia para implementação do acompanhamento é executada da seguinte forma: são direcionadas uma ou duas técnicas de cada núcleo para as escolas. Tais técnicas trabalham nos seus respectivos turnos de trabalho. As visitas pedagógicas são realizadas conforme cronograma elaborado a partir do mapa de acompanhamento pela técnica e socializado com a Superintendente.

No primeiro momento, o técnico deve se concentrar no diálogo com o gestor escolar,

registrando os dados referentes à dimensão administrativa, tais como: a identificação da escola (quando a escola foi criada, a resolução para o seu funcionamento, dados de identificação do gestor, coordenador pedagógico e secretária (o) escolar) e o quadro demonstrativo de alunos (os dossiês e lista das crianças, número de matrículas por turma e turno). São registradas também informações sobre os profissionais que atuam na escola (professores e profissionais de apoio), sendo elas: nome, telefone, formação acadêmica, turma, situação funcional (efetivo ou contratado), se está de licença, em readaptação funcional, dentre outras. Em relação às professoras contratadas para atuarem no Horário De Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), são requeridas informações quanto a horário pedagógico – 1/3, nome, telefone, formação acadêmica, carga horária e observações, campo no qual se registra se a professora é de 24h, se está na função de professor de 1/3, se completa carga horária em outra escola ou outra situação.

O professor na função de 1/3 substitui o professor regente de sala de aula nos dias de HTPC, para que o mesmo possa elaborar seu planejamento e/ou participar de formação continuada.

No segundo momento, o foco está na dimensão pedagógica, concentrando-se no diálogo com o Coordenador Pedagógico, sendo avaliados os seguintes elementos: os projetos didáticos, o Projeto Político-Pedagógico, o planejamento e/ou a rotina escolar, os recursos didáticos, os diários de classe, a avaliação da aprendizagem, as atividades e formação continuada dos docentes, como descrito no quadro 2.

Quadro 2 – Elementos observados a partir da visita na escola e na conversa com o coordenador pedagógico escolar

Elemento	O que é observado
Projetos didáticos	qual/ís estão sendo trabalhos nas turmas, periodicidade culminância
Projeto político-pedagógico	constatar se existe o documento, se está sendo atualizado
Planejamento/rotina	verificar a periodicidade desse momento com as professoras, sua estrutura do planejamento solicitando os cadernos, ou outros suportes que estejam registrado os planos das professoras
Recursos didáticos	se a escola tem recursos didáticos para as atividades específicas com as crianças
Diários de classe	averiguar se estão sendo preenchidos os itens de frequência, registro das aprendizagens e relatório mensal das atividades
Avaliação da aprendizagem	verificar se estão sendo elaborados os relatórios semestrais de aprendizagem das crianças
Atividades lúdicas	registrar se há brinquedoteca, brinquedos, livros de literatura infantil suficientes para diversificação no trabalho de contação de histórias e fomentação do letramento e se estão contempladas no planejamento
Formação continuada dos docentes	verificar a periodicidade, plano de formação e temáticas já trabalhadas

Fonte: São Luís (2018 b).

É possível observar, porém, que o instrumento tem um viés subjetivo, pois não indica descritores específicos concernentes às práticas pedagógicas (leitura, escrita, contação de histórias, jogos matemáticos, brincadeiras entre outras) orientadas pelos coordenadores pedagógicos e realizadas pelos professores.

No terceiro momento, há uma visita nas turmas, tendo contato com professoras e crianças, no sentido de ter diálogo mais direto com elas para saber como os docentes estão conduzindo o trabalho com as crianças e as dificuldades que são somadas às demandas de gestores e coordenadores. Ao final, o gestor assina o documento de registro de atividades realizadas na UEB, sendo uma forma de comprovar a presença do técnico na instituição.

No que concerne à dimensão da estrutura física, são solicitadas as informações sobre os espaços físicos disponíveis na instituição, bem como suas condições de funcionamento e breve descrição da condição de conservação de tais ambientes, como descrito nos Quadros 3 e 4.

Quadro 3 - Caracterização e situação dos espaços físicos da escola

ESPAÇO FÍSICO	SIM	NÃO	QUANTIDADE	SITUAÇÃO
Área livre				
Sala de aula				
Sala da Diretoria				
Sala de Professores				
Cozinha				
Refeitório				
Playground /Parquinho				
Pátio				
Quadra esportiva				
Banheiro				
Depósito				
Almoxarifado				
Arquivo				
Secretaria				
Biblioteca				
Auditório				
Brinquedoteca				

Fonte: São Luís (2018 b).

Quadro 4 - Caracterização da Estrutura física da escola

Descrição	Condição de funcionamento	Descrição da situação
Pintura	() em boas condições () necessidade de manutenção a médio prazo () necessidade de manutenção emergencial	
Piso	() em boas condições () necessidade de manutenção a médio prazo () necessidade de manutenção emergencial	
Teto	() em boas condições () necessidade de manutenção a médio prazo () necessidade de manutenção emergencial	
Instalações elétricas	() em boas condições () necessidade de manutenção a médio prazo () necessidade de manutenção emergencial	
Higiene	() satisfatório obs.: () razoável obs.: () precário obs.:	
Instalações hidráulicas	() satisfatório obs.: () razoável obs.: () precário obs.:	
Segurança	() satisfatório obs.: () razoável obs.: () precário obs.:	

Fonte: São Luís (2018 b).

Outro ponto avaliado pelo técnico durante sua visita se refere às condições de acessibilidade estrutural. Dessa forma, são solicitadas informações quanto à existência dos espaços e sinalizações, sendo contemplados: banheiro acessível, rebaixamento de guias, piso tátil direcional, portas alargadas, corrimão e sinalização de braile. São registradas a quantidade e uma breve descrição da situação encontrada.

Os dados coletados nas visitas às instituições seguem um roteiro do registro de acompanhamento. O registro de acompanhamento é um instrumento de caráter informativo que contempla aspectos administrativos e pedagógicos, porém, no que se refere ao aspecto pedagógico, é subjetivo, sem roteiros específicos para cada item.

A elaboração de relatórios de visitas não é uma prática consolidada pela equipe técnica de acompanhamento, sendo realizada quando são detectados problemas de ordem administrativa.

Analisando os relatórios elaborados por um dos técnicos de acompanhamento de um núcleo de escolas, são apontadas as seguintes informações sobre a instituições de ensino: o quantitativo de crianças, quantitativo de funcionários, inadequações da estrutura física, desvios de funções de funcionários, registros de frequência desorganizados e problemas na carga horária de professores, portanto o acompanhamento é focado nos aspectos administrativos,

além de não haver uma sistemática de entrega de relatórios das visitas de acompanhamento.

Outro instrumento de acompanhamento utilizado pela SAEI é o Relatório Semestral das UEBs. O referido documento é elaborado por gestores e coordenadores das instituições. Ele informa ao SAEI sobre as ações realizadas pela equipe escolar na instituição de educação infantil durante o semestre letivo, abordando indicadores pedagógicos (jornada pedagógica, plano de ação, rotinas das turmas, projetos didáticos, formato e periodicidade do planejamento, acompanhamento das aprendizagens das crianças, formação continuada, descrição de trabalho do professor da jornada de 1/3 da carga horária docente) e aspectos da gestão administrativa (recursos materiais, manutenção e conservação da UEB, reuniões administrativas, parcerias, rotinas do gestor e coordenador pedagógico).

Após a leitura dos relatórios, os técnicos de acompanhamento fazem observações no próprio relatório. Não existe um protocolo orientador escrito para a devolutiva desse documento para as instituições de ensino. Tais devolutivas são realizadas, de modo geral, em diálogos com o gestor e/ou coordenador da instituição. Porém muitas questões de ordem administrativa, como solicitação de reformas e de material didático, não podem ser resolvidas pelo técnico de acompanhamento, sendo encaminhadas para os setores que gerenciam essas demandas.

Dessa forma, as evidências iniciais para a formulação do caso baseiam-se nas dificuldades relatadas pelos técnicos da equipe de acompanhamento técnico-pedagógico e na análise da documentação acessível na SAEI, entre eles o Plano de Acompanhamento Técnico-pedagógico e o Relatório Semestral, que é elaborado pelo gestor e coordenador pedagógico às Unidades de Educação Básica de educação infantil, nos quais se observam que muitas das atribuições da equipe de acompanhamento, na prática, não estão sendo bem sucedidas.

É preciso ressaltar que a prática de entrega do relatório semestral pelas instituições de educação infantil tornou-se ínfima, pois as situações referenciadas no documento, de um ano para outro, sofriam pouca intervenção da SAEI. Em relação ao Relatório semestral, em 2018, ao final do segundo semestre, foram entregues apenas 22 relatórios do total de 94 escolas, portanto a reduzida entrega de relatórios demonstra que este instrumento de acompanhamento se tornou burocrático e de pouca relevância. Tal fato pode ser resultado da sobrecarga de trabalho da equipe gestora, ou a falta de retorno ou solução de algumas questões apontadas neste documento, portanto é necessário repensar a sua finalidade e funcionalidade enquanto instrumento de dados importante para a melhoria do atendimento das demandas das instituições.

Considerando a natureza desses dois instrumentos, é importante ressaltar que as informações fornecidas pelos mesmos ainda não são utilizadas de forma a gerar um feedback na forma de ações prioritárias, principalmente no que concerne ao aspecto pedagógico, pois há

lacunas no que tange o tratamento das informações geradas pelos instrumentos no sentido de interligar os dados para melhor gerenciamento das ações de acompanhamento nas instituições de educação infantil.

No que se refere ao trabalho na SAEI, no âmbito pedagógico, aponto algumas fragilidades, baseadas em minha percepção como integrante da equipe, que precisam ser repensadas e ajustadas tais como: agenda irregular de reuniões para tratar de acompanhamento, tanto individual quanto de forma coletiva; dificuldades na unidade de comunicação e de trabalho da equipe, pois falta um projeto comum de atuação dos técnicos de acompanhamento; carência na circulação de informações das atividades desenvolvidas por cada técnico de acompanhamento.

É importante ainda: rever a distribuição de ações por técnico com equidade, para que não haja sobrecarga de funções; atentar à ausência de um instrumento norteador quanto ao formato e periodicidade para elaboração de relatório sobre as instituições de educação infantil, pois a elaboração do mesmo ainda não é uma prática, sendo realizada apenas quando é detectada alguma situação-problema nas instituições; resolver a pouca clareza quanto à sistematização do acompanhamento de formação continuada na escola realizada pelos técnicos, ação que foi solicitada no segundo semestre de 2018; revisar a proposta curricular da educação infantil.

Em relação à reformulação da proposta curricular, após reuniões com grupos de trabalho compostos por técnicos da SAEI, coordenadores pedagógicos e professores das instituições de educação infantil, a primeira versão da proposta curricular foi para consulta pública no período de 28/11/2019 a 30/12/2019. Atualmente, a equipe do SAEI está no processo de análise das contribuições coletadas na consulta pública para sistematização da segunda versão e encaminhamento dos trâmites legais para envio deste documento norteador das práticas pedagógicas para as instituições.

Além disso, quando há afastamento de algum técnico de acompanhamento por motivo de saúde ou por licença, não há outro técnico para substituí-lo. É importante ressaltar que os dias de acompanhamento são 3^a, 4^a e 5^a feiras. Conforme Plano de Acompanhamento, a equipe técnica da Superintendência da Área de Educação Infantil deverá se reunir para planejamento das ações previstas em tal documento às segundas-feiras e, às sextas-feiras, para avaliação e redimensionamento das referidas ações, porém estas reuniões na SAEI não são realizadas com tal periodicidade.

Os técnicos de acompanhamento, em geral, não conseguem atingir o mínimo recomendado de 4 (quatro) visitas anuais *in lócus*, o que corresponderia a uma visita por

bimestre, às instituições escolares vinculadas ao seu núcleo de acompanhamento¹⁰.

A dificuldade de acompanhamento periódico às escolas ocorre por diversos fatores, sendo um deles o transporte insuficiente para visitas de acompanhamento presencial nas escolas, pois há disponibilidade de apenas 1 veículo. Tal veículo é usado principalmente nas visitas às escolas dos núcleos Rural e Cidade Operária, em razão da localização geográfica. Assim, técnicas dos outros 5 núcleos acompanham as escolas em seus veículos particulares, sem ajuda de custos da SEMED para isso.

Cada técnica acompanha de 8 a 15 escolas, fato que dificulta o acompanhamento periódico pois o número é elevado. Além disso, em muitas escolas, em apenas uma visita não é possível abranger todos os aspectos administrativos e pedagógicos, pois algumas instituições são de médio porte, com turmas, espaços e profissionais numerosos, e existe uma diversidade de elementos a serem observados, o que acaba por limitar a visita de uma escola por turno de trabalho do técnico.

Outro fator que merece destaque é que não há uma organização na periodicidade de visita às instituições, como por exemplo, acompanhar as atividades de uma escola durante uma semana, pois dependendo da situação se privilegia a instituição que apresenta uma demanda emergencial, fato que fragiliza a atuação, pois acaba sendo apenas uma visita técnica.

Em 2018, foi possível realizar, em média, 3 visitas de acompanhamento. Conforme meta 1 do plano de acompanhamento técnico-pedagógico da SAEI, o acompanhamento de atividades resulta na culminância de projetos didáticos, contação de histórias pela equipe do livro infantil, acompanhamento de atividade das escolas em outros espaços e datas festivas, como semana da criança, portanto o acompanhamento não se restringe apenas à coleta de dados nos instrumentos de acompanhamento, mas também diz respeito ao apoio de outras atividades pedagógicas da escola.

Outro aspecto que dificulta o acompanhamento recai sobre a suspensão das atividades escolares para reforma ou manutenção da estrutura física das instituições, pois, quando as instituições têm aulas suspensas por motivo de reforma, existem duas situações possíveis. Se o gestor conseguir algum prédio para ser alugado próximo à instituição, encaminha um documento para o setor de engenharia para vistoria e autorização de funcionamento, para dar início aos trâmites de aluguel. Porém na maioria dos casos as crianças não têm atendimento

¹⁰ A recomendação de 4 visitas não está contemplada no Acompanhamento Técnico-Pedagógico, sendo explícito apenas no Registro de Acompanhamento, no item quadro demonstrativo de aluno, no qual o técnico registra as matrículas de alunos, portanto, não há indicação formal da quantidade de visitas a serem realizadas nas instituições de educação infantil durante o ano letivo, sendo baseada no número de bimestres do ano letivo.

escolar, aguardando em domicílio a conclusão dos serviços para retornarem às atividades escolares, ficando, portanto, sem atividades na escola.

Fatos como uma escola ter necessidade de reforma e não ser contemplada, serviços de reparo junto com atividades pedagógicas e reorganização do calendário escolar quando há reformas longas influenciam na rotina escola, gerando um clima nada favorável, principalmente com os docentes, pois a presença do técnico de acompanhamento, visto como um representante da SEMED, o torna alvo de questionamentos sobre as demandas de cunho estrutural e, geralmente, eles não têm respostas para fatos que não são de sua governabilidade.

Importante ressaltar que, quando as aulas são suspensas, há uma reformulação do calendário escolar para contemplar o maior número de dias letivos possíveis, utilizando os sábados.

Ainda no que se refere ao âmbito administrativo, o fato do setor da SAEI dispor de 1 computador e 1 notebook a serem compartilhados pelos 18 funcionários do setor interfere na celeridade e otimização do tempo para a realização das demandas de ordem técnico-pedagógica do setor. A alternativa encontrada pelos técnicos, uma vez que não dispõem de computadores nas bancadas para o trabalho, foi o uso de computadores pessoais no setor.

Quanto ao registro de informações das instituições de educação infantil, é importante ressaltar que há carência de um acervo documental atualizado, pois as informações referentes às instituições não são de fácil acesso, não havendo um banco de dados informatizado, sendo o registro das informações arquivados nas pastas e no computador do setor ou nos registros individuais dos técnicos de acompanhamento.

A ausência de técnicos de acompanhamento para substituir temporariamente os técnicos afastados gera fragilidade no acompanhamento, pois não há acompanhamento nas escolas enquanto os técnicos estão afastados. Em 2018, foram 4 técnicos com afastamento legal (licenças-saúde), 6 técnicos com folgas compensatórias, por participação em eventos fora da sua carga horária de trabalho, e 6 técnicos com períodos diferenciados de férias. Assim, o quantitativo de técnicos no setor se mostra insuficiente para atendimento das demandas e eventuais substituições.

A carência de formação sobre acompanhamento/monitoramento para a equipe técnica torna as práticas limitadas, portanto a carência dessa ação fragiliza as intervenções junto às instituições.

Outro fator que dificulta o acompanhamento pelas técnicas é a ausência de coordenadores pedagógicos na maioria das escolas de zona rural nos turnos matutino e vespertino, como se observa na tabela 18. Este fato repercute no descumprimento da meta 2 do

Plano de Acompanhamento.

Tabela 18 - Distribuição de coordenadores pedagógicos nas UEBs de educação infantil

Zona	Quantitativo de UEBs	Nº necessário de coordenadores	Nº atual de coord. pedagógicos	Carência
Urbana	63	123	89	34
Rural	31	54	13	41
Total	94	177	102	75

Fonte: São Luís (2018c).

É preciso ressaltar que, em algumas escolas, quando têm o apoio pedagógico, professor em readaptação exerce as funções da coordenação pedagógica e, quando não há este profissional, as gestoras se responsabilizam pela gestão pedagógica, gerando insatisfações e sobrecarga de atividades para elas, conforme aponta a tabela 15.

Tabela 19 - Distribuição de professores - apoio pedagógicos nas UEBs de educação infantil

ZONA	QUANTITATIVO DE ESCOLAS	Nº DE PROFESSORES-APOIO PEDAGÓGICOS
Urbana	63	58
Rural	31	03
Total	94	61

Fonte: São Luís (2018c).

Por exemplo, no núcleo Centro, onde atuo acompanhando 15 escolas, deveria haver 29 coordenadores pedagógicos distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Entretanto, há uma carência de 6 coordenadores pedagógicos, 3 no turno matutino e 3 no turno vespertino, sendo que em uma das carências o apoio pedagógico exerce a função de coordenação pedagógica, conforme se observa na tabela 20.

Tabela 20 - Distribuição dos Professores/Suporte Pedagógicos/Apoio pedagógico pelas Escolas do Núcleo Centro em 2018

(continua)

ESCOLA	TURNO MATUTINO		TURNO VESPERTINO	
	Professor Suporte Pedagógico	Apoio pedagógico	Professor Suporte Pedagógico	Apoio pedagógico
A	0	1	Não funciona no turno vespertino	
B	1	0	1	0
C	0	0	1	0
D	0	0	1	0
E	1	0	1	0

Tabela 20 - Distribuição dos Professores/Suporte Pedagógicos/Apoio pedagógico pelas Escolas do Núcleo Centro em 2018

(conclusão)

ESCOLA	TURNO MATUTINO		TURNO VESPERTINO	
	Professor Suporte Pedagógico	Apoio pedagógico	Professor Suporte Pedagógico	Apoio pedagógico
F	2	1	1	1
G	1	0	1	1
H	1	0	1	1
I	1	0	1	0
J	0	0	1	0
L	Não funciona no turno matutino		0	1
M	1	0	1	0
N	1	0	1	0
O	1	0	0	0
P	1	0	0	0
Total	11	02	11	04

Fonte: São Luís (2018c).

Outra dificuldade observada refere-se ao acompanhamento da realização de formação continuada dos docentes pelas Especialistas em Educação/ Suporte Pedagógico /Coordenador Pedagógico¹¹. Esta ação não está fortalecida pois, com a diversidade de jornadas de trabalho e HTPC dos profissionais do magistério (20h, 24h, 30h e 40h), há um enfraquecimento das ações de formação e planejamento.

Nesse sentido, é importante observar que alguns professores, por motivos como frequência em cursos de Pós-graduação, questões de ordem religiosa, recusas individuais em frequentar a formação no sábado (principalmente no caso das docentes que têm carga horária semanal de 40h), demandam que os encontros formativos aconteçam à noite, não contemplando o mínimo de 4h. Além disso, para que tal formação aconteça, as instituições reduzem o tempo de atividades com as crianças em um dia quinzenalmente, infringindo a garantia de 4h diárias de atividades pedagógicas, entre outras situações.

Há um documento elaborado pela SAEI, nomeado de “Organização do horário destinado à jornada pedagógica de 1/3 do professor”, que orienta aos gestores e professores sobre a utilização dos dias de cumprimento do HTPC para planejamento coletivo dos professores e formação pedagógica na escola (SÃO LUÍS, 2018i).

O documento destaca que o HTPC deverá ser cumprido a cada 15 dias na escola, independentemente da carga horária semanal do docente, ficando assegurado o mínimo de 8h

¹¹ Especialista em Educação/Suporte Pedagógico/Coordenador Pedagógico são nomenclaturas atribuídas aos profissionais que atuam na função de Coordenação Pedagógica.

mensais para esses fins. A orientação da Secretaria Municipal de Educação é de que os encontros formativos sejam realizados aos sábados, mensalmente. O monitoramento dessas ações deve ser realizado pela Coordenação de Recursos Humanos, SAEI e pelos gestores escolares.

Outro aspecto negativo desse modelo de formação docente é que muitas vezes as professoras que participam da formação são de turnos diferentes e não estabelecem parcerias entre si para a realização do encontro formativo, além das escolas de zona rural, que em sua maioria são desprovidas de coordenador ou apoio pedagógico, fiquem à margem desses processos de formação.

No Núcleo Centro, de 15 escolas, esta formação acontece em 12, com periodicidade mensal, sendo as coordenadoras pedagógicas as responsáveis pela sua realização. Tal formação é realizada aos sábados nos turnos matutino e vespertino para os docentes. Os gestores participam em apenas um turno. É válido ressaltar que em uma instituição a formação é realizada à noite, por motivos religiosos dos professores e em razão de alguns docentes frequentarem cursos de aperfeiçoamento também realizados aos sábados.

Além disso, em outras duas escolas apenas as professoras de um turno frequentaram a formação continuada. No caso das escolas que não têm coordenador em um turno, é recomendado que os docentes realizem formação com o coordenador do turno oposto. Quando não tem coordenador em nenhum dos turnos, é recomendado que haja articulação do gestor com a escola mais próxima para ofertar a formação aos docentes, ainda assim, não há como contemplar todos os docentes por conta das situações supracitadas.

No que se refere à formação continuada de Coordenadores Pedagógicos, a SEMED oferece, através da Coordenação de Formação Continuada, a Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil mensalmente, em dois dias, totalizando 8 horas mensais, da qual participaram, em 2018, 142 profissionais, sendo 101 Especialistas em Educação/Suporte pedagógico, 20 gestoras de escolas da zona rural, que não tem coordenador pedagógico, e 21 apoios pedagógicos. Ao participar da Formação continuada, os coordenadores pedagógicos, gestores e apoios pedagógico têm como atribuição realizar formações com os docentes mensalmente.

Em 2018, foi aplicado um questionário de Avaliação do processo formativo 2018, pela equipe de Formação Continuada da SEMED, para o grupo de coordenadores pedagógicos, apoio pedagógicos e gestores da educação Infantil, presentes no último encontro da formação continuada. Tal instrumento contemplava questões sobre o trabalho realizado na Formação Continuada de Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil, contemplando na dimensão

administrativa a regularidade dos encontros, estrutura, local e gerenciamento do tempo, e na dimensão pedagógica as intervenções realizadas pelas formadoras, materiais selecionados pelas formadoras, temáticas trabalhadas, importância e práticas da leitura em voz alta, ampliação cultural, caderno de registro nas formações e autoavaliação do participante.

Importante ressaltar que em uma questão que trata da realização da formação com docentes, “Com qual periodicidade você realiza Encontros Formativos com as professoras?”, dos 91 questionários respondidos, 7% não realizam nenhuma formação com os docentes da escola, 70% realizam 1 formação ao mês com docentes, 1% fazem mais de 2 formações ao mês, 13% realizam apenas 2 formações ao mês e 9% não responderam.

Outro aspecto desfavorável ao acompanhamento pedagógico refere-se à reformulação de Projeto Político-Pedagógico pela maioria das escolas, nas quais há dificuldades em torná-lo exequível, sendo necessário o movimento de revitalização.

Em relação a esta temática, no Relatório de Avaliação da Educação infantil da Rede Municipal de São Luís-2019, 26,5% (26) das coordenadoras não concordam ou concordam pouco que existe participação das(os) professoras(os) na elaboração da PP, além disso, um percentual ainda menor, 53,1% (52), concorda ou concorda muito que a proposta pedagógica foi elaborada e é revista constantemente com a participação das(os) demais profissionais da escola, enquanto 46,9% (46) não concorda ou concorda pouco, situação que, quando trata da participação docente, perpassa pelo não cumprimento dos incisos I (participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino) e II (elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino) do artigo 13 da LDB nº9.394/1996.

Quanto à disponibilidade do documento para consulta de todos os membros da comunidade escolar, 41,8% (41) não concordam ou concordam pouco, ou seja, as instituições não possuem um documento sistematizado, impresso e disponível sobre a proposta pedagógica.

Os dados demonstram que a maioria das coordenadoras indicam que a Proposta pedagógica é elaborada e revista com a participação dos professores, porém a participação dos demais profissionais não é frequente nesse processo, portanto nesse cenário é necessária uma ação que fortaleça a circulação desse documento de gestão democrática nas instituições, sendo uma temática a ser melhor discutida e acompanhada pela equipe técnica-pedagógica da SAEI.

Nesse contexto, são muitos os desafios da equipe técnica-pedagógica de acompanhamento às instituições, pois aspectos de ordem administrativa estão envolvidos: ações de melhoria da estrutura física das instituições, autonomia financeira para as instituições de educação infantil, indisponibilidade de materiais didáticos oriundos da SEMED.

É necessário, ainda, maior investimento financeiro na Educação Infantil, melhoria do diálogo entre técnicos, gestores, coordenadores e professores, subsidiar a aproximação do gestor da gestão pedagógica, melhoria dos espaços e equipamento para o setor de Ed. Infantil na SEMED, disponibilização de outro veículo para visitas de acompanhamento e empreender um projeto de atuação único da equipe de acompanhamento.

Quanto aos aspectos de natureza pedagógica, é relevante investir no fortalecimento da formação continuada de docente e ampliação para outros atores da instituição; elaboração e circulação do PPP nas instituições; acompanhamento e observação das turmas pelo coordenador; fortalecimento e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas na gestão de sala de aula pelos docentes; e superar a ênfase dada à prática de alfabetização, portanto, a equipe técnica da SAEI precisa mudar o foco do gestor e do coordenador para o professor e suas práticas pedagógicas, com acompanhamento mais direto na gestão de sala de aula.

Assim, é importante delinear a atuação da equipe técnica-pedagógico da SAEI no sentido de potencializar ações com foco na gestão pedagógica, mudando o foco no gestor e no coordenador para o professor e suas práticas pedagógicas, pois esta dimensão movimenta a essência do espaço educativo e assegura os direitos de aprendizagem das crianças.

Considerando o eixo de acompanhamento pedagógico, uma das diretrizes da política educacional municipal vista como um dos fatores de fundamental importância para propiciar a qualidade da educação, no período de agosto a outubro de 2019, foi formada uma comissão composta por técnicos da Secretaria Adjunta de Ensino, Superintendências de Educação, Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial em parceria com a Fundação Lemann para elaborar um documento norteador para o Acompanhamento Pedagógico da rede municipal de ensino.

A consultoria da Fundação Lemann na elaboração do documento, foi importante para a visualização geral das atribuições, funções e formas de registro do trabalho de acompanhamento pedagógico, porém, por trabalharem diretamente com ações referentes ao acompanhamento pedagógico do Ensino Fundamental, não foi possível imprimir no instrumento de acompanhamento, as especificidades da educação infantil.

Como resultado, em novembro de 2019, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís publicizou o documento “Orientações para o Acompanhamento Pedagógico da Rede Pública municipal de São Luís”, a ser adotado como diretriz para o trabalho das equipes de acompanhamento das Superintendências de Ensino (SÃO LUIS, 2019f).

O documento está estruturado em cinco tópicos: o primeiro trata da justificativa da adoção da política de acompanhamento e expectativas; o segundo trata dos principais focos de

atuação do técnico do acompanhamento; o terceiro tópico aborda o perfil dos técnicos de acompanhamento pedagógico; o quarto trata da rotina dos técnicos de acompanhamento pedagógico; e o quinto tópico aborda os instrumentos para o acompanhamento pedagógico. A atuação do acompanhamento pedagógico conforme o documento deverá ser pautada nos seguintes princípios: foco na aprendizagem dos estudantes; formação em serviço da equipe gestora, professores e equipe técnica; e regularidade do acompanhamento pedagógico para possibilitar a efetividade das ações propostas no Plano de Acompanhamento Pedagógico.

A atuação do técnico de acompanhamento pedagógico concentra-se nas diferentes etapas e modalidades de ensino ofertadas pela rede de ensino, desempenhando as funções de orientar, monitorar e articular os processos pedagógicos.

Nesse sentido, o documento Orientações para o Acompanhamento Pedagógico da Rede Pública Municipal de São Luís aponta as atribuições da atuação para o técnico de acompanhamento pedagógico, sua rotina de ações e instrumentos de registro, conforme quadros 5, 6 e 7 respectivamente.

Quadro 5 - Atuação do Técnico de Acompanhamento

COM RELAÇÃO AO TRABALHO NA SEMED	COM RELAÇÃO AO TRABALHO NA ESCOLA
<ul style="list-style-type: none"> • Articular as ações pedagógicas da escola com a secretaria; • aproximar o diálogo e garantir uma boa comunicação e colaboração entre a equipe gestora, professores e as superintendências. • informar as demandas às superintendências e coordenações para os devidos encaminhamentos. • apropriar-se dos programas, projetos e documentos atuais que norteiam a política educacional. • elaborar relatórios mensais das atividades desenvolvidas, incluindo intervenções e encaminhamentos, quando necessário. • participar e contribuir efetivamente dos encontros de formação continuada. • produzir registros a partir dos instrumentos técnicos utilizados no desenvolvimento das ações do trabalho de acompanhamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • acompanhar a implementação do currículo, planejamento, formação e avaliação, em consonância com as diretrizes da SEMED; • orientar o trabalho coletivo na melhoria das ações pedagógicas; • acompanhar a implementação do Projeto Político Pedagógico; • propor estratégias de consulta para apropriação dos documentos de referência curricular (BNCC, Simae, Sistemática de Avaliação), sejam conhecidos e utilizados no Planejamento Pedagógico; • acompanhar as ações do Conselho de Classe e Conselho Escolar; • propor estudo, reflexões e temas de Formação sobre as práticas pedagógicas, a partir das demandas observadas; • utilizar os instrumentos de acompanhamento em todas as visitas nas UEBs, dando devolutivas quando necessário; • orientar as escolas na análise dos resultados das avaliações internas e externas; • subsidiar e apoiar o planejamento, currículo e avaliação com vistas a garantia dos direitos dos estudantes, em uma perspectiva inclusiva; • acompanhar o processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes, fazendo uma interlocução com os coordenadores pedagógicos; • apresentar sugestões ou considerações para melhoria da aprendizagem dos estudantes; • auxiliar e monitorar a implementação do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP). <p>Vale destacar, que as atribuições aqui elencadas não são as únicas consideradas de responsabilidade do técnico, na função de acompanhamento pedagógico, outras podem ser necessárias, dependendo do contexto e do momento vivido pela escola.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das atribuições indicadas para os técnicos de Acompanhamento (SÃO LUÍS, 2019f, p.7-8).

Quadro 6- Ações de Rotina dos Técnicos de Acompanhamento

AÇÕES DE ROTINA DOS TÉCNICOS DE ACOMPANHAMENTO	
Monitoramento das escolas;	Participação na formação continuada para os gestores, coordenadores e técnicos;
Análise dos indicadores educacionais da escola e da rede municipal;	Análise dos resultados da aprendizagem dos estudantes junto ao coordenador pedagógico ao final de cada período;
Participação em reuniões pedagógicas nas unidades de ensino e na SEMED	Participação em encontros coletivos para estudo e planejamento das ações de intervenção;
Análise dos dados de desempenho dos estudantes no que se refere as avaliações externas	Acompanhamento das atividades do H.A/PL, sobretudo, nos momentos de planejamento e formação continuada na escola;
Participação em encontros coletivos para estudo e planejamento das ações de intervenção;	Monitoramento quanto ao cumprimento do calendário escolar (dias letivos e carga horária
Observação de sala de aula, quando necessário;	Acompanhamento dos registros, pela escola, no Sislame e Censo Escolar;
Devolutivas a equipe gestora	Diálogo com a equipe gestora, fortalecendo a comunicação das diretrizes da SEMED;
Diálogo junto a equipe gestora para avaliar e propor intervenções pedagógicas	Acompanhamento do desenvolvimento dos programas e projetos, observando possíveis dificuldades para contribuir na solução junto ao setor responsável.
Orientação a equipe gestora na elaboração dos documentos norteadores da escola (Plano de Ação, Projeto Político Pedagógico, Plano de Intervenção Pedagógica, Plano de Formação)	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das atribuições indicadas para os técnicos de Acompanhamento (SÃO LUÍS, 2019f, p.11-12).

Os quadros 5 e 6 retratam que o acompanhamento pedagógico possui as funções de orientar, acompanhar, fomentar, questionar e monitorar as equipes das instituições de ensino no desenvolvimento dos trabalhos administrativo e pedagógico.

Assim, o acompanhamento pedagógico aglutina tanto o viés participativo, dialógico, quanto o viés de monitoramento, no sentido de ter instrumentos de registro e produção de dados para melhor interpretar as informações a fim de elaborar plano de ação estruturado que promova boas intervenções nas instituições de ensino para garantir melhores condições de atendimento às crianças.

Quadro 7 - Instrumentos de Acompanhamento

Instrumentos	Descrição Funcional	Objetivo	Periodicidade
01 REGISTRO DE ATIVIDADES REALIZADAS NA ESCOLA	A ficha registra o dia, horário e atividade em que o técnico realizou o monitoramento na escola.	Registrar a periodicidade em que a escola recebeu o técnico de acompanhamento, assim como a atividade em que se propôs a realizar.	Diária
02 RELATÓRIO DO PERFIL DA UNIDADE ESCOLAR	Este instrumento trata do levantamento de dados de cada unidade escolar monitorada. É um retrato da escola.	Registrar os dados e informações gerais da escola sobre os vários aspectos nele contemplados, a fim de subsidiar a elaboração de gráficos e/ou relatórios quando solicitado e propor encaminhamentos para avanços na rede.	Atualizado a cada período letivo
03 ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES	O instrumento consiste em acompanhar e monitorar o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes em cada etapa e/ou modalidade de ensino pública, conforme orienta a Sistemática de Avaliação da Rede Municipal de Ensino. Educação Infantil: -Relatório Individual do Desenvolvimento da Criança; Ensino Fundamental/EJA: Ficha de Acompanhamento da Aprendizagem - 1º ao 3º Ano; -Registro do desempenho dos estudantes –1º ao 9º ano	Monitorar a progressão da aprendizagem dos estudantes ao final de cada período e propor encaminhamentos.	A cada período
04 ACOMPANHAMENTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA H.A/PL	Preenchido durante a participação do técnico de acompanhamento nas atividades de monitoramento, planejamento e formação continuada na escola.	Observar e monitorar as ações realizadas durante a hora atividade/PL destacando os aspectos relevantes para os devidos encaminhamentos e intervenções diante das demandas encontradas	Mensal

Fonte: Orientações para o Acompanhamento Pedagógico da Rede Pública Municipal de São Luís (SÃO LUÍS, 2019f, p.14).

Na SAEI, este documento ainda será objeto de discussão e reorientação das ações para 2020, pois houveram mudanças no instrumentos de registro do acompanhamento, principalmente nos que se referem ao Relatório do Perfil da Unidade Escolar e Acompanhamento das Práticas Educativas da H.A/PL(Hora atividade/Planejamento), porém os mesmos são tendenciosos para atendimento ao Ensino Fundamental, e ainda não atendem as especificidades da Educação Infantil, portanto há necessidade de reformular o instrumento de acompanhamento das instituições de educação infantil pela SAEI, ressaltando que os instrumentos de registro são extremamente importantes para o trabalho da equipe de acompanhamento técnico-pedagógico.

3 AS PRÁTICAS DE ACOMPANHAMENTO DA EQUIPE TÉCNICA PEDAGÓGICA DA SAEI ÀS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo apresenta reflexões teóricas referentes aos eixos qualidade e acompanhamento pedagógico, subsidiadas por publicações oficiais do Ministério da Educação e Secretaria Municipal de São Luís, e por autores como: Campos et al. (2011), Bering e Abunchaim (2014), Moss (2011), Luck (2009; 2013), Vaitsman, Rodrigues e Paes-Sousa (2006), Dias (2014) e Corrêa (2003), no sentido de dialogar com as práticas de acompanhamento pedagógico da Superintendência de Educação Infantil da SEMED-São Luís/MA.

Na primeira seção do capítulo, serão mobilizadas reflexões sobre a qualidade da educação na legislação brasileira e no contexto da educação infantil; abordará também o acompanhamento pedagógico como elemento imprescindível para a melhoria das ações pedagógicas junto às instituições escolares.

Para finalizar, na segunda seção será explicitado o itinerário metodológico da pesquisa, tecendo considerações quanto ao tipo, abordagem teórico-metodológica, sujeitos e instrumentos a serem adotados para produção de dados do estudo.

3.1 APORTES TEÓRICOS SOBRE QUALIDADE E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, a promoção de políticas públicas educacionais tem sido intensificada ao longo das últimas décadas, principalmente no que concerne à garantia do direito à aprendizagem como condição para o exercício da cidadania e à busca da efetivação de padrões de qualidade na educação.

O termo qualidade é evidenciado nos principais documentos da legislação educacional brasileira, sendo apontado na Constituição Federal de 1988, LDB n.º 9.394/1996 e PNE - Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 1988; 1996; 2014). Na Constituição Federal de 1988, a qualidade da educação é referendada no art. 206, inciso VII, no princípio de garantia de padrão de qualidade, e no art. 209, inciso II, a respeito da autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público, quando trata das condições para o ensino da iniciativa privada (BRASIL, 1988).

Ainda na Constituição Federal (CF), o art.211,§ 1º preconiza que um sistema federal garantirá a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios e, no artigo 212, § 3º, ressalta que a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao

atendimento das necessidades do ensino obrigatório no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1988).

Na LDB nº9.394/1996, no art.3º há a indicação dos princípios os quais o ensino será ministrado, sendo apontado no inciso IX a garantia de padrão de qualidade, ratificando os princípios da Constituição Federal. No art. 4º, inciso IX, está posto que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem (BRASIL, 1996).

O PNE (2014-2024) se constitui como uma referência no compromisso de uma educação pública de qualidade apresentando metas e estratégias que nortearão as políticas da educação no âmbito de todas as etapas da educação básica e superior.

O termo qualidade é relacionado a diversos contextos de atendimento, bens e serviços. “O conceito de qualidade não é neutro nem isento de valores. É resultado de um modo específico de se ver o mundo e está permeado de valores e pressupostos. Trabalhar com conceito de qualidade é uma opção, não uma necessidade.” (MOSS, 2011, p.17). Entende-se, então, que a definição de qualidade perpassa por um processo dinâmico, participativo e democrático, em que valores, conhecimentos e experiências de alunos, comunidade e profissionais devem ser considerados na formulação de metas de qualidade para a educação.

Não cabe, portanto, transferir responsabilidades e sim articular com todas as instâncias envolvidas, assumindo o compromisso com a educação de qualidade tão propagada nos discursos, mas tal prática é distante em termos concretos quando se trata da garantia do direito de aprender dos estudantes e da universalização do ensino para todos, pois ainda há um elevado quantitativo de crianças fora da escola.

Com a projeção da educação infantil, definida como um direito das crianças e das famílias na legislação educacional e nas orientações das políticas públicas, o conceito de qualidade vem sendo evocado no sentido de assegurar um melhor atendimento educacional para as crianças pequenas.

Nesse contexto, a busca pela melhoria da qualidade tem se tornado recorrente nas diretrizes das políticas públicas de educação, contemplando a primeira etapa da educação básica da educação infantil, conforme enfatiza Campos et al. (2011).

Conforme o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, qualidade: (1) é um conceito socialmente construído, (2) depende do contexto, (3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e

possibilidades; e (4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas. (CAMPOS et al.2011, p. 25).

É importante ressaltar que, conforme disposto na LDB nº 9.394/1996, a educação infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, além de complementação à ação da família e da comunidade no desenvolvimento da criança, sendo essa responsabilidade prioritária para as redes municipais de ensino.

Para Corrêa (2003, p. 91), “[...] uma forma interessante para pensar a qualidade no atendimento à criança relaciona-se à ideia de garantia e efetivação de seus direitos, já consagrados universalmente e, do ponto de vista legal, bem definidos”. Dessa forma, para ofertar atendimento de qualidade às crianças pequenas, é importante considerar as condições de acesso às instituições e elementos encontrados nas dimensões de currículo, formação docente, práticas pedagógicas, alimentação, financiamento e condições de infraestrutura para assegurar minimamente a efetivação desses direitos.

Problematizar a qualidade da oferta da educação infantil é possibilitar um leque de olhares sobre as condições de atendimento, considerando itens ligados à infraestrutura, práticas pedagógicas, cuidado pessoal, espaço e mobiliário, entre outros, portanto tornar as instituições adequadas para o atendimento de crianças pequenas constituiu-se um desafio para a equipes gestoras das Secretarias de Educação e equipes gestoras escolares, logo essa etapa da educação básica merece atenção no que tange a investimento contínuo na expansão das matrículas, estruturação e funcionamento das Secretarias e qualificação das equipes técnicas de acompanhamento pedagógico.

Nessa conjuntura, o documento “Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto” (2015) aponta:

Quando nos referimos à qualidade educativa está implícito um princípio de que sua determinação é intersubjetiva. Ou seja, depende de processos de negociação, participativos e democráticos, acerca dos aspectos e das ações próprios da oferta da educação infantil em uma dada instituição. Também de uma rede, com um determinado sistema, baseados nestas ou naquelas decisões políticas (BRASIL,2015, p.29).

Assim, no âmbito da educação infantil, a qualidade está diretamente relacionada às interfaces com as concepções do que seus profissionais consideram significativo em relação ao trabalho pedagógico, portanto qualidade é algo construído com a participação coletiva.

Dessa forma, infere-se que a gestão educacional nos sistemas e nas escolas deve ser baseada na gestão democrática, portanto as secretarias de educação e as escolas devem ter múltiplos olhares para que atendam as demandas sociais; incentivem o fortalecimento do diálogo entre escola e família sobre que tipo de cidadão querem formar; promovam a escola como um espaço democrático de acolhida de ideias das famílias, ampliando seu repertório de possibilidades pedagógicas; além de promover a cultura da publicização dos resultados educacionais, potencializando ações positivas para diminuir suas fragilidades e tecer uma rede educativa voltada para a discussão constante dos princípios de educabilidade, equidade e inclusão social.

Nesse sentido, as ações institucionais promovidas, direcionadas pelas políticas educacionais, seja no âmbito dos setores das Secretarias de Educação ou no âmbito das instituições escolares, devem convergir para a garantia da qualidade e acompanhamento dos processos de aprendizagem.

Assim, é importante que as Secretarias de Educação trabalhem o planejamento estratégico como uma possibilidade, no sentido de acompanhar a implementação de suas políticas educacionais e garantir a eficácia na realização das ações, consequentemente gerando bons resultados.

Considerando a relevância da gestão estratégica e participativa na tomada de decisões, é importante inseri-la como instrumento necessário para a melhoria da organização das práticas de acompanhamento realizadas pela equipe técnico-pedagógica da SAEI da SEMED /São Luís, pois este setor tem como uma das principais funções acompanhar a qualidade do atendimento às crianças da etapa de educação infantil.

Assim, para o êxito da implementação de políticas educacionais, é necessário articular insumos e ações que garantam o atendimento de qualidade das demandas educacionais. Nesse sentido, as Secretarias de Educação, como órgão gestores centrais, através de suas equipes técnicas, devem acompanhar a execução dos seus planos de ação no sentido de avaliar e reformulá-los objetivando obter bons resultados em todas as dimensões concernentes à gestão educacional.

Nessa dimensão, as equipes técnicas de acompanhamento têm um papel fundamental na implementação das ações definidas pelos setores gerenciais, portanto é necessário refinar o olhar para o fortalecimento das ações dessas equipes para assegurar o alcance os resultados esperados.

Os termos acompanhamento e monitoramento são muito utilizados quando se trata de avaliar o trabalho realizado nas instituições escolares, portanto merecem um breve esclarecimento.

Conforme descrito no dicionário eletrônico Dicio, acompanhar e monitorar apresentam as seguintes definições:

Significado de Acompanhar: v.t. Ir junto com, seguir, reconduzir/Fazer companhia. / Seguir a parte cantante de uma música/ Observar a marcha, a evolução, o desenvolvimento de. / Ser da mesma opinião que. / Participar dos mesmos sentimentos de alguém. Significado de Monitorar:v.t. Acompanhar, para consideração (informações fornecidas por instrumentos técnicos); monitorizar. / Dirigir ou submeter a controle através de monitor(es); monitorizar. (DICIO, 2020, recurso online).

Considerando essas definições, é possível compreender que acompanhar consiste em analisar, observar, investigar, registrar informações, porém sem ter natureza de intervenção, e monitorar, que amplia o sentido de acompanhar, sendo essa ação imbuída de análise e interpretação dos dados, avaliação e intervenção focadas nos problemas a serem resolvidos durante o acompanhamento sistemático, portanto estas duas ações estão inter-relacionadas.

Vaitsman, Rodrigues e Paes-Sousa (2006) analisam sobre o monitoramento de políticas públicas em sentido amplo:

Monitoramento consiste no acompanhamento contínuo, cotidiano, por parte de gestores e gerentes, do desenvolvimento dos programas e políticas em relação a seus objetivos e metas. É uma função inerente à gestão dos programas, devendo ser capaz de prover informações sobre o programa para seus gestores, permitindo a adoção de medidas corretivas para melhorar sua operacionalização. (VAITSMAN; RODRIGUES; PAES-SOUSA, 2006, p.21).

Nessa mesma linha de análise, Bhering e Abuchaim (2014, p. 80) evidenciam que:

Monitoramento é considerado um acompanhamento rotineiro do progresso de um programa, em que dados são coletados regularmente, de modo a verificar se as atividades planejadas estão sendo implementadas de forma satisfatória. As informações provindas do monitoramento auxiliam os gestores a entenderem melhor como o programa está se desenvolvendo no dia a dia. (BHERING; ABUCHAIM; 2014, p.80).

Dessa forma, a equipe técnica de acompanhamento da SAEI, através do plano de ação de acompanhamento, desempenha a função de monitoramento, pois coleta as informações, no

sentido de identificar as formas de implementação das ações administrativas e pedagógicas orientadas pela SAEI junto às instituições de ensino.

Sobre monitoramento na educação, Luck (2013 p. 68) afirma que é uma estratégia adotada “[...] para observar e acompanhar de forma sistêmica, regular e contínua as operações implementadas de um plano de ação com vistas ao seu aprimoramento e a resolução de problemas de implementação que ocorrem em seu decurso.”. O ato de monitorar sugere um acompanhamento sistemático do plano de ação verificando o uso do tempo, recursos, instrumentos, intervenções e competências de cada ator do sistema educacional para obtenção de melhores resultados.

Assim, é importante ressaltar que o acompanhamento pedagógico exige procedimentos de produção de dados, aprimoramento de estratégias de apoio pedagógico, encontros sistemáticos com as equipes gestoras, reflexões sobre a realidade de cada comunidade escolar, e formular e avaliar as ações propostas, no sentido de qualificar as práticas de acompanhamento, portanto a concepção de acompanhamento integra ações de monitoramento.

Corroborando nessa perspectiva, Luck (2013) afirma que monitoramento:

É o conjunto de ações de gestão de planos, programas e projetos, baseado na coleta, sistematização, registro, descrição, análise e interpretação de dados, que permite conhecer objetivamente como, até que ponto, e em que medida ocorre o processo planejado, visando sua efetivação e o conhecimento do processo, de modo a corrigi-lo quando necessário e a contextualizar e explicar os resultados por eles obtidos (LÜCK, 2013, p.74).

Luck (2009) indica que o monitoramento e a avaliação configuram-se como práticas não comuns no cenário educacional brasileiro e que, embora constituam-se aspectos essenciais da gestão, apenas recentemente estão sendo adotadas como práticas na gestão de sistemas de ensino. Além disso, apesar de seu caráter de “feedback” necessário ao trabalho educacional, sofre resistência dos profissionais, seja por terem pouco conhecimento ou por sentirem-se limitados com uma ideia errônea de controle.

É observável que o tipo de monitoramento pedagógico mencionado por Luck (2013), que se encaminha para aplicabilidade na escola, é evidenciado de forma tímida na atuação da equipe técnica de acompanhamento da SAEI. Existem iniciativas para essa forma de acompanhamento com a utilização de um roteiro de visita que contempla dados administrativos e pedagógicos com registros, porém não há um protocolo nem prazos para sistematização desses registros e encaminhamentos, pois ainda há uma priorização de elementos administrativos, e

quando há algumas demandas pedagógicas, elas são solucionadas junto aos gestores das escolas visitadas.

O que se percebe quando da visita do técnico às instituições escolares é a representação de acompanhamento como uma ação fiscalizadora por parte da Superintendência de Educação infantil. O foco recai, por exemplo, em verificar se os professores, professores/suporte pedagógico e gestores estão cumprindo horário, se o número de servidores é adequado, se o professor está em sala de aula, enfim, a função de técnico de acompanhamento ainda é cercada de incompreensões, portanto é necessário expor qual a natureza da sua atuação.

Considerando que a equipe técnica-pedagógica da SAEI assume outras frentes de trabalho e que o efetivo acompanhamento das instituições escolares implica em identificar, registrar, analisar e avaliar as situações apresentadas em cada unidade de ensino, é preciso atuar de forma estratégica e conjunta, planejando e avaliando as ações necessárias para a implementação de uma rotina de gestão com foco na aprendizagem das crianças.

Nesse contexto, Dias (2014) sustenta que:

A equipe de acompanhamento pedagógico faz parte de um programa de monitoramento da secretaria e, como seu próprio nome diz, deve centrar seu foco no pedagógico. Quando este acompanhante passa a exercer funções que vão para além das questões pedagógicas, o foco fica disperso e o objetivo da aprendizagem, fragilizado. Faz-se necessário que a secretaria tenha bem claro as funções dessa equipe, tanto para si própria quanto para os profissionais que participam deste grupo de trabalho, pois quando se estabelece, com segurança e cooperatividade, as ações a serem desenvolvidas, dá-se a estas mesmas ações um caráter profissional, minimizando as disparidades entre as ações, a falta de unicidade de trabalho e os problemas com comparações entre profissionais e outros programas (DIAS, 2014, p.91-92).

Considerando que a função de acompanhamento deve ser centrada na dimensão pedagógica, é imprescindível que cada técnico conheça o que é esperado de sua atuação, os instrumentos que deverão ser utilizados e a forma de devolutiva que deve ser encaminhada para a instituição escolar, ou seja, é importante que o técnico de acompanhamento utilize instrumentos que tornem objetiva sua tarefa de documentar e sistematizar dados, tornando-o mais assertivo em seus encaminhamentos.

Nessa perspectiva, conforme a publicação das “Orientações para o Acompanhamento Pedagógico da rede Pública Municipal de ensino de São Luís”, o acompanhamento pedagógico tem “[...] importante função de orientar, monitorar e articular os processos pedagógicos, voltados para a superação dos desafios encontrados no processo de ensino de aprendizagem.” (SÃO LUÍS, 2019f. p.7).

Em se tratando de instrumentos de acompanhamento, estes têm papel importantíssimo, pois devem ser elaborados e utilizados com intencionalidade, com o objetivo de registrar as informações e melhorar a sistematização e gerenciamento dos dados das instituições de ensino.

Nesse sentido, Luck (2013) afirma:

Monitoramento e avaliação são dois termos comumente associados, uma vez que representam dois aspectos aplicados a uma mesma realidade de intervenção educacional. Juntos eles representam a atenção e o cuidado em determinar e garantir a efetividade das ações e programas educacionais pela associação entre objetivos, processos e resultados (LUCK, 2013, p.78).

Luck (2013) ressalta a avaliação como um aspecto fundamental para o monitoramento, pois analisa se as ações foram implementadas de forma adequada e, no que tange ao trabalho desenvolvido pela equipe técnica de acompanhamento, não há uma avaliação permanente sobre os resultados do plano de ação do acompanhamento da SAEI junto às escolas.

A ausência dessas avaliações permanentes não condiz com o que afirma Luck (2013, p.79): “[...] monitoramento e avaliação são duas estratégias que se complementam, contribuindo cada uma delas para a identidade da outra [...]”, e nessa perspectiva, a avaliação é um aspecto primordial quando se trata de analisar a eficiência (condições para a produção de resultados) e a eficácia (resultados) para a melhoria da qualidade do ensino.

A efetividade do trabalho de acompanhamento pedagógico deve ser subsidiada por alguns instrumentos elaborados em consonância com as estratégias, metas e as peculiaridades das equipes de acompanhamento, portanto é significativo ampliar o foco para a sistematização das informações a serem analisadas e que serão objeto de estudo e reflexões, permitindo as intervenções necessárias para a tomada de decisões de forma coletiva, fortalecendo a perspectiva de responsabilização de todos os agentes nas diversas instâncias educacionais.

Destarte, os eixos da qualidade e acompanhamento pedagógico são aspectos que integram o fluxo do sistema educacional e impactam nas ações gestoras que se interpõem entre a política pública e a instituição escolar, sendo que a implementação do monitoramento pedagógico e a avaliação contínua ampliam e mobilizam as ações educativas e representam uma mudança cultural na forma de olhar a escola como espaço que faz a diferença na vida das crianças.

3.2 ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Ao buscar apreender as representações dos sujeitos inseridos nas ações do acompanhamento pedagógico às instituições de educação infantil da rede municipal de São Luís, e com o objetivo investigar as limitações e possibilidades das práticas de acompanhamento realizadas pela equipe técnico-pedagógica da Superintendência da Área de Educação Infantil-SAEI para melhor atendimento às instituições de educação infantil de São Luís/MA, nesta seção são apresentados os fundamentos teóricos e o detalhamento metodológico a serem utilizados para desenvolvimento desta pesquisa. Prodanov e Freitas (2013) apontam que uma pesquisa pode ser entendida como:

A realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação. Sua finalidade é descobrir respostas para questões mediante a aplicação do método científico. A pesquisa sempre parte de um problema, de uma interrogação, uma situação para a qual o repertório de conhecimento disponível não gera resposta adequada. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.43).

Nesse sentido, os procedimentos metodológicos que fundamentam a pesquisa contribuem para que o pesquisador realize estudos no sentido de encontrar respostas para o problema suscitado. Ao construir um objeto de pesquisa, aciona-se a relevância científica e, no pesquisador, valores e subjetividade.

Nesse sentido, o presente estudo pode ser compreendido como uma pesquisa qualitativa, que intenciona desvelar particularidades desse fragmento da realidade social. Este tipo de pesquisa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (MINAYO, 2013, p.21).

Assim, a abordagem qualitativa detém caráter descritivo, portanto tem como objetivo explorar a diversidade de discursos, impressões, opiniões, fazer análises e comparações sobre o caso em questão. Esse tratamento metodológico viabilizará o contato direto da pesquisadora com as variáveis e sujeitos.

Neste estudo, a pesquisa qualitativa foi realizada por meio de um estudo de caso, que segundo Prodanov e Freitas (2013):

Consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo

tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.60).

Dessa forma, o estudo de caso investiga uma situação em seu contexto real a partir de informações coletadas sob as perspectivas dos sujeitos envolvidos, auxiliando a desvendar suas causas e apontando soluções para superá-las.

Para tanto, foram utilizados como estratégias para produção de dados o levantamento bibliográfico, a análise documental e a pesquisa de campo por meio de entrevista semiestruturadas. A primeira estratégia assentou-se na pesquisa de aportes teóricos relacionados à temática. Em relação à análise documental, foram verificados documentos oficiais arquivados na SAEI e documentos públicos da SEMED. No que se refere à entrevista, Gil (2008, p. 109) a define como uma técnica na qual

[...] o entrevistador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Para a seleção dos sujeitos que concederam as entrevistas, optou-se por convidar aqueles que estivessem implicados com objeto de estudo, sendo eles divididos em dois grupos: representantes da SEMED e representantes das escolas. No primeiro grupo, foram entrevistados a gestora do setor da Superintendência da Área de Educação Infantil, ocupante do cargo que gerencia as ações de política pública na rede municipal de ensino, e 02 técnicos de acompanhamento da SAEI. Quanto aos técnicos de acompanhamento, o critério utilizado para selecionar a amostra foi: estar atuando nas instituições do Núcleo Centro, local a que estão vinculadas as escolas pesquisadas. Assim, foram entrevistados 01 técnico de acompanhamento do núcleo centro, que trabalha no turno matutino há 05 anos, e a atual técnica de acompanhamento do turno vespertino.

Já para selecionar a amostra de entrevistados que atuam nas escolas, é importante ressaltar que o Núcleo Centro é composto por 15 instituições. Assim, em função deste quantitativo elevado, do tipo de instrumento e o contexto atual de pandemia, foi preciso repensar as estratégias para a pesquisa de campo.

Nesse sentido, os critérios utilizados para delimitar os sujeitos da pesquisa de campo foram definidos a partir de algumas variáveis relacionadas às escolas: número de crianças atendidas; tempo de atuação da equipe gestora na instituição; turnos de funcionamento das

unidades escolares; quantitativo de professores; vínculo do gestor escolar; ser profissional da rede de ensino de São Luís concursado ou por cargo comissionado; tempo de atuação da equipe gestora na escola, existência de professor suporte pedagógico; e tempo de atuação do professor suporte pedagógico em escolas de educação infantil na rede municipal.

Após análise dessas informações, constatou-se que havia uma disparidade entre o número de crianças matriculadas nas escolas de educação infantil de tal núcleo, variando desde 65 atendidas em uma instituição a 385 em outra. Observou-se também que existem diferenças na composição do núcleo gestor das escolas, uma vez que há escolas com professor/suporte pedagógico; outras que não os tem; e uma que tem apenas um professor que atua como apoio pedagógico, estando o cargo de gestor vago. Outro aspecto a ser considerado é o tempo de atuação dos gestores, que variou de 8 meses a 18 anos no cargo. Em relação ao tempo de atuação dos profissionais que atuam no cargo de professores suporte pedagógico: a maioria possui o mesmo tempo de trabalho, aproximadamente 18 anos na rede municipal de ensino.

Desta forma, tentamos contemplar o máximo de cenário possíveis de escolas, sendo estas selecionadas em 4 categorias: 1 escola de grande porte com mais de 120 matrículas, com gestor e professor suporte pedagógico; 1 de médio porte com mais de 80 matrículas, com gestor e sem professor suporte/pedagógico, porém com um professor com função de apoio pedagógico; 1 de pequeno porte com menos de 80 matrículas, com gestor e professor suporte pedagógico; 1 de pequeno porte com menos de 80 matrículas, sem gestor e com suporte pedagógico, conforme quadro 8.

Quadro 8 –Perfil das Escolas Selecionadas

Escolas	Turnos de funcionamento	Total e Turmas	N De Crianças	N De Professores	Vinculo Do Gestor	Tempo De Gestão Na Escola		A UEB Possui Professor Suporte Pedagógico	Tempo de atuação dos professores/ suporte pedagógico em escolas de Educação Infantil
A	Matutino e Vespertino	21	385	25	Comissionado	18anos		02 MAT E 01 VESP	Matutino: 1 desde 2002 e 1 desde 2019 Vespertino-1 desde 2002
B	Matutino	6	93	8	Comissionado	7 anos		Não tem professor suporte pedagógico. Existe um professor readaptado atuando como apoio pedagógico.	-----
C	Matutino e Vespertino	4	67	3	Comissionado	8 anos		01 VESP	Desde 2002
D	Vespertino	3	65	4	Sem gestor	-----		01 VESP A atual coordenadora, atuou até 2019 como gestora desta escola.	Vespertino: desde janeiro 2020

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Para fins de identificação neste texto, os entrevistados das escolas selecionadas são denominados conforme as seguintes siglas: G1 para o gestor e SP2 para o professor/suporte pedagógico para a escola A, G2 para o gestor da escola B, G3 para o gestor e SP1 para o professor/suporte pedagógico da escola C. O responsável pela escola D, que seria denominado G4, não concedeu entrevista.

Para as entrevistas foram elaborados dois¹² roteiros com perguntas semiestruturadas contemplando 2 eixos: qualidade na educação infantil e acompanhamento pedagógico. O primeiro roteiro, elaborado para realização de entrevista com a Superintendente da Área de Educação Infantil, era composto de 12 perguntas, sendo 03 sobre o primeiro eixo e 09 sobre o segundo. Para os entrevistados representantes das Secretarias e das instituições de ensino, foram formuladas 03 questões sobre o primeiro eixo e 06 sobre o segundo.

O contato para agendamento das entrevistas em meio à situação atípica de pandemia ocorreu via celular, por ligação convencional e por aplicativo, sendo agendados os dias e horários previstos de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Para a realização das entrevistas, houve o cuidado de explicitar aos sujeitos sobre a natureza, objetivos e as especificidades das questões, sendo enviado aos entrevistados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, solicitando antecipadamente o preenchimento e a assinatura do entrevistado autorizando o uso parcial ou integral das informações coletadas para outras pesquisas. As entrevistas ocorreram por vídeo chamada, sendo gravadas também no aplicativo de voz do celular.

Assim, foram entrevistados: a gestora da Superintendência da Área de Educação Infantil, 02 técnicos de acompanhamento da SAEI, 03 gestores e 02 professores suporte pedagógicos, totalizando 08 entrevistas, nas quais foi possível obter diferentes impressões considerando suas particularidades. É importante ressaltar que 01 entrevistado representante de professor suporte pedagógico se recusou a conceder a entrevista por motivos pessoais e de saúde.

Nesta análise dos dados, os entrevistados serão denominados conforme descrito no Quadro 09.

¹² Os roteiros de entrevistas estão disponíveis nos Apêndices A e B.

Quadro 9 - Representação dos entrevistados

Grupo	Sigla	Função do entrevistado
SEMED	S	Superintendente da Área de Educação Infantil
	TA 1	Técnico de Acompanhamento do Núcleo Centro -Turno Vespertino
	TA 2	Técnico de Acompanhamento do Núcleo Centro. Turno Matutino
Escola	G1	Gestor de instituição de ensino da educação infantil
	G2	Gestor de instituição de ensino da educação infantil
	G3	Gestor de instituição de ensino da educação infantil
	SP 1	Professor suporte pedagógico de instituição de ensino da educação infantil
	SP 2	Professor suporte pedagógico de instituição de ensino da educação infantil

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Após a realização das entrevistas, os áudios foram transcritos de forma literal. Em seguida, procedeu-se à tabulação dos dados por meio de um quadro de análise organizado com os seguintes itens: perguntas do roteiro, resposta dos entrevistados, percepções do pesquisador e relação das respostas com o referencial teórico que subsidia a pesquisa.

Para análise dos dados da pesquisa, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. Para Bardin (2016, p.19), “[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações [...]”, portanto possibilita uma descrição mais objetiva e sistemática.

No que tange aos procedimentos de análise de conteúdo, Gomes (2013) aponta para categorização (decomposição do material em partes, distribuí-las em categorias e expor os achados da análise), inferência e interpretação (interpretar os resultados fundamentado em referenciais teóricos. Gomes (2013, p.88) ainda ressalta que “[...] o caminho a ser seguido pelo pesquisador vai depender dos propósitos da pesquisa, do objeto de estudo, da natureza do material disponível e da perspectiva teórica por ele adotada.”

Assim, para proceder as análises das falas, foram retirados trechos das respostas, sendo estas organizadas em dois grupos de análise: representantes da Secretaria Municipal de Educação e representantes das instituições de ensino, no sentido de analisar e articular as percepções desses grupos quanto aos eixos de análise.

Nessa perspectiva, foram apresentados ainda os resultados das análises e interpretação de dados subsidiados por referencial teórico, tendo como categorias de análise a qualidade na educação infantil e o acompanhamento pedagógico.

Destarte, é importante ressaltar a análise de Minayo (2013) sobre pesquisa:

É um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e peculiar. (MINAYO, 2013, p.25-26).

Considerando o argumento de Minayo (2013), compreende-se que a organização da pesquisa científica demanda definir as etapas que promovam interfaces entre os aportes teóricos e os resultados.

Por fim, espera-se que o conjunto integrado de instrumentos possa subsidiar as análises das apreensões do objeto e suas especificidades, o que requer um redimensionamento do nosso olhar, do nosso ouvir e do nosso pensar quando se trata de investigar as potencialidade e fragilidades das práticas de acompanhamento pedagógico que integram a dinâmica da diversidade do contexto pesquisado.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Nesta seção apresentaremos a análise dos dados produzidos por meio de entrevistas realizadas com os representantes da Superintendência da Área de Educação Infantil-SAEI e representantes das instituições de ensino, referentes aos eixos temáticos qualidade na educação infantil e acompanhamento pedagógico.

3.3.1 Análise do eixo qualidade na educação infantil

Nesta subseção, abordaremos as impressões dos profissionais que atuam na SAEI e na gestão escolar das instituições de ensino do núcleo centro, referentes ao eixo de análise qualidade na educação infantil.

3.3.1.1 Representantes das Escolas

Conforme Campos et al. (2011), as concepções de qualidade nas creches e pré-escola estão concentradas nos direitos das crianças, e os ganhos em qualidade só seriam obtidos se o atendimento tivesse como foco principal as necessidades da criança pequena.

Assim, o debate sobre qualidade na educação infantil é essencial, pois, além de contemplar múltiplas significações, também evidencia a natureza e os indicadores necessários, considerando as demandas sociais e as interfaces dessas demandas com as políticas educacionais para essa etapa da educação básica.

Nesse sentido, o entendimento sobre qualidade na educação infantil é um elemento importante para quem atua tanto na gestão da Secretaria de Educação quanto no espaço da instituição de ensino. Sobre essa questão, os entrevistados representantes das instituições de

ensino apresentam concepções distintas quando expressam qual a função da escola e o que desejam para as crianças da educação infantil, conforme quadro 10.

Quadro 10 - Concepção de qualidade na educação infantil

Entrevistados	Respostas
G1	Os pais, o que eles querem, os pais ainda hoje, eles querem, eles têm um pensamento que a criança vem para escola já para aprender, aprender a ler, aprender a escrever e há esse questionamento de muitos pais. A gente aqui na creche [...] tenta passar para eles que a criança aprende convivendo com outras crianças. (G1. Entrevista concedida em 30/06/2020).
G2	Existe assim, duas questões emergentes quanto a qualidade da educação infantil A primeira, a garantia do atendimento, a demanda, a procura por vagas,[...]a oferta de vagas para as crianças que dessas necessitam e obrigatoriamente a partir de quatro anos de idade pra a pré-escola e a segunda, é atendimento que garanta a efetivação dos parâmetros e indicadores de qualidade nas instituições de educação infantil, por meio de avaliações institucionais. (G2. Entrevista concedida em 30/06/2020).
G3	Eu entendo como qualidade, ir além do ensino, né, eu entendo como qualidade também, é o relacionamento entre as pessoas dentro da instituição, o relacionamento do gestor com o coordenador, com os professores, tem que ter equilíbrio para que essa qualidade venha a acontecer, né? Então, qualidade para mim é isso, é quando a escola fala a mesma língua, todos da escola falam a mesma língua e tem um objetivo comum, que é a formação da criança. (G3. Entrevista concedida em 02/07/2020).
SP1	Eu acho que a qualidade do atendimento infantil se dá quando a gente prepara para essa criança para ser ela um cidadão que é o papel social da escola, ela precisa conviver em um espaço de aprendizagem favorável à aprendizagem, [...]onde ela possa participar, conviver, brincar, colaborar, interagir, para mim isso é qualidade na educação infantil. (SP1. Entrevista concedida em 01/07/2020).
SP2	A qualidade na educação infantil, inicia desde a oferta dessa etapa de ensino, e para isso, deve se oferecer um espaço bem estruturado, é, uma base bem estruturada, com espaço adequado, porque os pais precisam desse espaço para o atendimento das crianças né o cuidado com as crianças e as próprias crianças para o atendimento ao direito à educação. (SP2. Entrevista concedida em 10/07/2020).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Os aspectos abordados pelos entrevistados nas concepções de qualidade na educação infantil contemplam aspectos voltados para a preocupação com a formação do sujeito, e o atendimento é realizado pela SEMED através das instituições de educação infantil.

Em relação às representações que concebem qualidade na educação infantil como formação do sujeito, é possível percebê-las nos posicionamentos de G3 e SP1, quando associam qualidade na educação infantil à concepção de criança-cidadã, sendo a instituição educativa o espaço onde a criança pode exercer o direito à infância e direito de aprendizagens, além de outorgar à instituição de ensino por meio de seus atores responsabilidade quanto à fomentação de um projeto educativo com foco na formação da criança.

Essas respostas coadunam com a afirmação da publicação “Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto”, que ressalta que “[...] na medida que instauramos espaços para reflexão e o debate sobre qualidade, criamos oportunidades para nos questionarmos sobre as condições da oferta e os fazeres relativos à prática educativa levada a efeito na instituição.” (BRASIL, 2015, p.31).

Quanto ao aspecto referente ao atendimento realizado pela SEMED, os representantes G2 e SP2 apontam que a qualidade na educação infantil envolve a garantia do atendimento à demanda de vagas e à oferta de padrões de qualidade expressos nos documentos governamentais que orientam e avaliam o atendimento às crianças.

Evidenciam também alguns critérios que devem permear a qualidade na educação infantil, como a oferta de boas condições de infraestrutura, que deveria ser assegurada em todas as escolas, além do papel de apoio as famílias, pois é um espaço educativo de proteção e cuidado e de direito das crianças.

Interessante ressaltar que o representante G1 tece uma resposta na qual destaca, sob seu ponto de vista, a representação de qualidade que os pais possuem sobre a instituição de educação infantil, que ainda é vista como uma etapa preparatória para o ensino Fundamental, e apesar de não revelar sua concepção de qualidade na educação infantil, é relevante apontar que sua concepção sobre aprendizagem da criança na educação infantil não perpassa pela alfabetização e sim pelo currículo da educação infantil, no qual as crianças aprendem pelas interações e brincadeiras.

Considerando essas concepções sobre qualidade na educação infantil, é preciso observar as condições de atendimento ofertadas nas redes de ensino no sentido de detectar os avanços e os investimentos a serem priorizados nessa etapa de educação básica

Assim, quando indagados sobre o que já avançou quanto à oferta de educação infantil com qualidade na rede municipal de São Luís, os representantes das escolas assinalam: a mudança na forma de trabalho com a criança, considerando a perspectiva de sujeito integral; a formação de coordenadores pedagógicos; o acompanhamento da equipe técnica da SEMED; a mudança no perfil de professor para atuar na educação infantil; apoio quanto aos insumos para funcionamento das instituições; e projeto de trabalho pedagógico unificado para a rede de ensino, conforme retratado no quadro 11.

Quadro 11 - Avanços para a qualidade da educação infantil

Entrevistados	Respostas
G1	A formação de coordenadores, eu acredito que avançou porque eu conversei muito com as coordenadoras e elas me passam o que ocorreu lá, mas, há aquela resistência dos professores de aceitarem esse aprendizado que elas estão tendo e que elas tentam passar. (G1. Entrevista concedida em 30/06/2020).
G2	“Então, o lanche com boa qualidade no alimento eles são preparados pela merendeira a partir da orientação do nutricionista não é uma coisa aleatória isso ajuda, eu creio que a alimentação da criança é muito importante para que ela aprenda. (G2. Entrevista concedida em 30/06/2020).
G3	“[...] a SEMED, a educação infantil, ela vem trabalhando nesse sentido, de ter uma conduta única, todas as escolas, eu acho isso muito interessante, porque o projeto tem que ser o mesmo para todas as escolas senão vira uma confusão, cada um faz de um jeito, [...] (G3. Entrevista concedida em 02/07/2020),
SP1	Avançou, porque antes a criança era preparada para alfabetizar na educação infantil, [...] hoje a gente vê uma nova perspectiva dessa criança como um ser ativo e que precisa estabelecer contato direto com o seu meio, ela precisa brincar, precisa ter um espaço lúdico, atividades lúdicas para desenvolver todas as suas habilidades[...]. (SP1. Entrevista concedida em 01/07/2020).
SP2	A formação dos coordenadores de fundamental importância para a melhoria do nosso trabalho, é, o acompanhamento que os técnicos da SEMED fazem na escola. (SP2. Entrevista concedida em 10/07/2020).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. (2020).

A declaração de SP1, quando trata de concepção de criança, função social da escola e experiências educativas, se alinha a Campos et al. (2011, p.27) quando analisa que “[...] uma das responsabilidades da educação infantil é favorecer o desenvolvimento infantil integral, o que inclui a aprendizagem e o domínio de habilidades [...]”. Isso sugere olhar a criança como sujeito integral e potencial que precisa de cuidado e de educação, e assegurar múltiplas aprendizagens que promovam diversas interações com o conhecimento, portanto uma boa instituição de educação infantil interfere positivamente no itinerário educativo da criança.

A resposta de SP1 também sinaliza uma mudança gradativa de concepção de educação infantil, que anteriormente era vista com o papel de preparação para a alfabetização e para o ensino fundamental.

Pode-se constatar que tal percepção está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2013), nas quais a criança é considerada como sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas, portanto a criança não precisa deixar de viver da infância para ter acesso à leitura e à escrita.

Os relatos das entrevistadas SP2 e G1 coincidem quando apontam como um dos avanços a formação de coordenadores pedagógicos. SP2 acrescenta, também, o acompanhamento da equipe técnica da SEMED.

Para G2, os avanços estão relacionados em torno da alimentação, que é distribuída na instituição, sendo este um elemento de qualidade importante para o atendimento às crianças. Também cita avanço quanto à qualidade do mobiliário, porém ressalta que em determinadas escolas precisa ser observado este aspecto e a aquisição dos livros paradidáticos para trabalho pedagógico com as crianças, no sentido de fomento ao letramento.

G3 evidencia o esforço da SEMED através da SAEI, de estabelecer diretrizes pedagógicas a serem observadas por todas as instituições, no sentido de fortalecer a identidade da educação infantil, sendo reiterada na elaboração da proposta pedagógica e na formação continuada de professores e professores suporte-pedagógicos. G3 acrescenta também avanços nos serviços de estrutura física das escolas, porém nem todas as instituições foram contempladas com estes serviços, elemento que compromete a oferta de qualidade.

Na visão dos entrevistados, é possível inferir: a promoção de formação continuada é vista como um cuidado com o grupo de professores suporte/pedagógicos, pois estes atores conduzem as práticas pedagógicas junto aos docentes; o acompanhamento da Secretaria junto às instituições no intuito de fortalecer as equipes pedagógicas; clareza quanto ao perfil profissional desejado para atuar com crianças pequenas; a alimentação como elemento de acolhimento e proteção; e organização político-pedagógica advinda da SEMED, que alude a uma unicidade às práticas pedagógicas nas instituições. Todos esses pontos são necessários para promover o estabelecimento de padrões de qualidade pelo sistema de ensino.

Os aspectos evidenciados pelos representantes das instituições corroboram com Bhering e Abuchaim (2014, p.95) quando afirmam que:

As ações desenvolvidas para e com as crianças no espaço da unidade estão diretamente relacionadas com a cadeia de ações advindas das políticas estabelecidas pelo município em uma relação de cooperação e coautoria entre os gestores e a equipe pedagógica. (BHERING; ABUCHAIM, 2014, p.95).

Em relação aos investimentos a serem realizados pela SEMED para ofertar qualidade na educação infantil, os entrevistados destacam aspectos relevantes, tais como: melhoria na estrutura física das escolas, aquisição de materiais pedagógicos, formação de gestores e professores e apoio às instituições para aquisição de recursos financeiros, aspectos que precisam ser considerados para consolidar os direitos das crianças e das condições de trabalho dos profissionais da infância, conforme quadro 12.

Quadro 12 - Prioridades de Investimentos para promover a qualidade na educação infantil.

Entrevistados	Respostas
G1	As escolas, principalmente as educação infantil tem que usar mais as áreas livres, mas, infelizmente a gente não tá podendo usar por falta de estrutura por falta de uma capina, por falta de brinquedo adequado e seguro para essas crianças. (G1. Entrevista concedida em 30/06/2020). A formação de gestores, deixou um pouco a desejar, a formação de gestores ficou assim, era para ser pelo menos mensal, esse ano que queriam dar um avanço, mas, por causa da pandemia, houve essa dificuldade.” (G1. Entrevista concedida em 30/06/2020).
G2	Materiais pedagógicos novos [...] e brinquedos [...] eu acho que está meio precário brinquedos mesmo, para as crianças, porque a educação infantil ela, ela, o brincar é muito importante nessa fase. (G2. Entrevista concedida em 30/06/2020).
G3	Então, eu acho que é um investimento é, para os professores, principalmente, porque as vezes você tem muito curso pro gestor, pro coordenador, para o professor mesmo, não tem! Para o professor a formação ela vem de dentro da escola, é o próprio coordenador que dá essa formação, agora quando ela é fora da escola, sabe? Com outras pessoas atuando, isso eu penso que traz uma valorização maior para o professor, e ele aceita mais, ele aceita mais, como é que eu falo, ele participa mais, ele interage melhor. (G3. Entrevista concedida em 02/07/2020).
SP1	Eu acho que possibilitar espaços físicos mais adequado para a educação infantil. Eu acho que a gente precisa muito melhorar nesse aspecto, o espaço físico dos estabelecimentos da área da educação infantil. (SP1. Entrevista concedida em 01/07/2020).
SP2	Na concessão de recursos para as escolas. A gente sabe que existe PDDE. Eu lamento que as escolas, nem todas as escolas, de educação infantil na nossa São Luís, ainda não têm PDDE. (Entrevista concedida em 10/07/2020).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Na fala dos entrevistados, pode-se constatar que há necessidade de recursos materiais na escola, como mencionado por G1 e G2, e necessidade de investimento em estrutura física, como destacado por 2 deles.

Nesse sentido, a preocupação dos representantes de escola com tais insumos é pertinente e corrobora com Bhering e Abuchaim (2014) quando analisam que:

O acesso aos materiais é uma dimensão que incluiu brinquedos, equipamentos, livros, blocos e instrumentos para música, avaliando se estão disponíveis, acessíveis e adequados às crianças pequenas. Essa dimensão descreve recursos importantes para uma prática pedagógica rica em oportunidades de expressão e aprendizagem. (BHERING; ABUCHAIM, 2014, p.90).

Dessa forma, falta de materiais pedagógicos dificulta a realização de diversas situações de aprendizagem que as crianças deveriam experienciar, pois são recursos necessários para planejar práticas pedagógicas que garantam possibilidades de aprendizagem, sendo estes recursos essenciais para promoção de qualidade no atendimento da educação infantil.

Um outro aspecto que merece destaque é a questão dos recursos financeiros, mencionado por SP2. A ausência de recursos próprios para as instituições de educação infantil ainda é uma dificuldade que precisa ser superada, pois atualmente as 94 instituições de educação infantil são mantidas com recursos das ações de Manutenção de Desenvolvimento da Escola-MDE e, dessas, apenas 02 recebem recurso do Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE na rede municipal de São Luís.

Para o recebimento de recursos, é necessário que as escolas tenham o Conselho Escolar, um instrumento de gestão democrática. Na SEMED, existe um setor de Convênios responsável por operacionalizar essa ação nas instituições de educação infantil, coordenando, através de reuniões com os gestores, os trâmites do processo de convocação de assembleias, eleição dos membros, registro do resultado em atas. Porém quando o processo está em conclusão para registro das atas no cartório, há um impedimento quanto à não previsão orçamentária para esta ação por parte da SEMED, fato que gera uma dificuldade para que a escola possa criar o Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) para exercer sua autonomia financeira de recebimento e execução de recurso.

A falta de recursos financeiros, tanto a nível local quanto nacional, interfere no princípio de autonomia da instituição e impede a viabilização do atendimento de necessidades básicas das instituições, visto que essa ação poderia melhorar as condições de oferta.

Em relação à formação, G1 destaca que há uma lacuna na formação de gestores, este dado é importante pois demonstra haver necessidade de maior atuação do gestor na dimensão pedagógica, pois na rede municipal de ensino ainda existem gestores com perfil de executores, que precisam conhecer as especificidades da educação infantil e refinar o trabalho na gestão.

Nesse aspecto, a fala do G3 é bem enfática ao destacar que a formação continuada docente fica a cargo da própria equipe gestora. Importante ressaltar que a formação continuada de professores, na qual o formato adotado pela rede é de ter o professor suporte pedagógico como único formador, é um pilar que repercute na qualidade do atendimento, pois contempla os saberes e fazeres do trabalho desses profissionais.

Dialogando com as falas dos entrevistados sobre formação continuada, Correia (2003) comenta:

Há pouquíssimo investimento na formação em serviço e no âmbito da própria unidade escolar. Como reflexo, em parte, as políticas que reforçam o individualismo, e ideia de que cada um é isoladamente responsável pela qualidade do seu trabalho, o que parece predominar é uma solidão enorme. Pouco se tem feito, além da denúncia sobre a " falta de qualificação" ou de "competência técnica" para que as próprias professoras reflitam acerca de suas

práticas, problematizando-as e buscando meios coletivos para que o seu trabalho possa sofrer as transformações necessárias e desejadas. (CORREIA, 2003, p.109-110).

A formação continuada permite reinventar a docência e ressignificar o currículo com saberes que podem ser aprimorados e reconstruídos, portanto, considerando que há uma heterogeneidade quanto às práticas pedagógicas utilizadas nos espaços de educação infantil, a formação continuada é um elemento que precisa ser assegurado para promover qualidade na oferta dessa etapa da educação.

Além da formação continuada, outros elementos, como mobiliários, materiais pedagógicos, equipamentos, alimentação, construção e manutenção da estrutura física, acompanhamento pedagógico às instituições, proposta curricular e valorização profissional, subsidiam a execução das atividades do ensino, portanto precisam ser incluídos na agenda de ações educacionais permanentes da educação infantil. Nesta linha de análise, Bhering e Abunchaim (2014) afirmam que:

Constituem essa cadeia de ações todas as questões relacionadas aos profissionais da SME e suas diferentes funções e atribuições; ações de formação; a legislação e a documentação produzidas para o funcionamento da rede e das unidades; as condições da infraestrutura atual (e em construção) e sua manutenção; as orientações curriculares e pedagógicas elaboradas pela SME, discutidas e distribuídas em rede; o fornecimento / a aquisição e a substituição de materiais, brinquedos, livros e equipamentos; a disponibilidade de recursos financeiros; a infraestrutura para alimentação, cuidado e sono; a segurança e a proteção de todos em seus locais de trabalho. (BHERING; ABUCHAIM, 2014, p.95).

Nesse sentido, é necessário uma maior responsabilização e mobilização da Secretaria Municipal de Educação a fim de garantir condições de trabalho e participação efetiva dos profissionais no projeto educativo das instituições em um movimento amplo que consolide os direitos das crianças e a oferta de educação infantil de qualidade.

Para articular esse movimento de garantia de qualidade na educação infantil, é necessário que sejam planejadas ações no âmbito da SAEI que impulsionem este processo. Nesse sentido, quando questionados sobre que ações a SAEI poderia desenvolver para a oferta de uma educação infantil com qualidade na rede municipal de São Luís, os representantes apresentaram ações convergentes, com foco no acompanhamento pedagógico da SAEI, no fortalecimento de vínculos entre instituições e SAEI, e celeridade na melhoria das condições de estrutura física e manutenção das escolas, conforme se observa no quadro 13

Quadro 13 - Indicação de ações para que a SAEI possa contribuir para a qualidade na educação infantil

Entrevistados	Respostas
G1	Eu acho que o que impede muito a educação infantil de trabalhar na vertente pedagógica, é porque a SEMED peca muito na parte da estrutura das escolas e quando a Superintendência, até enquanto vocês técnicas vão cobrar a escola, a escola diz assim: mas qual a estrutura que a gente tem? Uma coisa que não tem nada a ver com a Superintendência, que a Superintendência vamos dizer ela cerca mais a parte pedagógica. (G1. Entrevista concedida em 30/06/2020).
G2	Ações assim, quanto mais próximos dos alunos, dos professores, e da gestão da instituição de ensino é uma ação muito boa e terá como o maior beneficiado o aluno. (G2. Entrevista concedida em 30/06/2020).
G3	Eu acho que as ações lá da Educação infantil, eu acho que é principalmente estar mais presente, eu acho, é distante, é muito distante. Apesar da técnica, você fala com ela, ela te responde imediatamente... mas ela aparecer na escola, nem que seja uma vez por mês, faz uma diferença muito grande, porque ela vai chegar de repente, e vai me perguntar assim: e aquele projeto que vocês estavam fazendo, do teatrinho, saiu? Foi legal? Sabe, daqui um mês ela vem, e aí, foi legal? Vocês fizeram ou não fizeram? De alguma forma, ela vai saber como é que tá caminhando a escola, e a escola vai caminhar, e a escola vai caminhar, porque ela vai falar, ela vai perguntar, não é? Ela vai orientar a dificuldade que foi, em fazer, não é? Então eu acho que isso é importante. Pode ser que as vezes, para o professor e pra gente também, não é uma coisa assim muito confortável, vamos dizer assim, mas é importante, é importante, porque a coisa avança. ” (G3. Entrevista concedida em 02/07/2020).
SP1	Com acompanhamento né, mais do que, mais do que a gente tem, eu acho que elas também precisam ser formadas, porque a Secretaria também coloca elas no espaço sem que haja uma formação para esse acompanhamento” (SP1. Entrevista concedida em 01/07/2020).
SP2	Projetos institucionais, com o acompanhamento mais acentuado também que a gente, né, parece avaliar constantemente o trabalho, até porque um trabalho para ter qualidade, a educação para ter qualidade, ela também para ser avaliada e nada melhor do que a Superintendência de Educação Infantil que está bem próximo a escola. (SP2. Entrevista concedida em 10/07/2020).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

O entrevistado G1 indica que a morosidade em solucionar aspectos de estrutura física e manutenção das instituições que são básicas interferem nas ações de acompanhamento pedagógico da SAEI, fato que demonstra fragilidade do setor nesta dimensão.

Os representantes G1, G2, G3 e SP1 mencionam que há um distanciamento pedagógico entre as instituições e a SAEI, apontando que não há um acompanhamento sistemático. Os entrevistados defendem a necessidade de ações que promovam maior parceria entre a instituição e a SAEI para apoiar e auxiliar de forma mais ostensiva o dia a dia das instituições.

A representante SP1 também concebe que a equipe de acompanhamento precisa de mais qualificação para apoiar melhor as instituições de educação infantil, portanto a formação dos

técnicos de acompanhamento é uma ação que poderia melhorar o trabalho das instituições de ensino.

Assim, considerando as respostas de SP1 e SP2, é imprescindível pensar em ações que incidam diretamente no cotidiano das instituições, com o fortalecimento de vínculos e comunicação da SAEI com as equipes pedagógicas das escolas, visando assegurar maior presença dos técnicos de acompanhamento nas instituições para fortalecer uma interlocução de forma sistemática.

3.3.1.2 Representantes da Superintendência da Área de Educação Infantil-SAEI

Sobre o eixo qualidade na educação infantil, os entrevistados representantes da SAEI apresentam representações que permitem conhecer algumas peculiaridades da equipe gestora da SAEI quanto a pensar qualidade para e nas instituições de educação infantil.

Quanto ao questionamento sobre o que é qualidade na educação infantil, os representantes da SEMED indicaram aspectos que envolvem a concepção de criança, a garantia de direitos, o acesso e os elementos imprescindíveis para o atendimento nas instituições conforme quadro 14.

Quadro 14 - Concepção sobre qualidade na educação infantil

(continua)

Entrevistados	Respostas
S	<p>Existem muitos documentos legais que vem tratando dessa qualidade da educação infantil tem como eu já citei a Constituição Federal, tem a LDB, tem Plano Nacional de Educação o Plano Municipal de Educação, o ECA, a Base Nacional Comum também tratam muito disso, e o MEC lançou relançou em 2018 os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil que vem tratando muito bem do que seria uma educação infantil de qualidade para ser ofertada às nossas crianças até 5 anos.” (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).</p> <p>Essa qualidade, ela perpassa por formação dos nossos profissionais, em formação para todos os profissionais que trabalham com as crianças [...] todos que estão no espaço da instituição de educação infantil para que eles entendam as especificidades dessas crianças as suas necessidades para que eles conheçam as fases de desenvolvimento delas e possam ajudá-las. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).</p> <p>Outro ponto que eu acho importante a questão da intersetorialidade, a educação infantil, ela precisa tá, trabalhando junto com os demais setores que interferem, saúde, assistência, com os CRAS, com os CREAS, com Conselho Tutelar com todos os órgãos que venham nos ajudar a atender melhor essa criança. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).</p>

Quadro 14 - Concepção sobre qualidade na educação infantil

(conclusão)

Entrevistados	Respostas
S	Outra coisa que eu penso também que para se ter uma qualidade é interação família-escola. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020). Penso na qualidade, é o currículo, um currículo alinhado com o que está posto nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e esse é um grande desafio para a gente. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).
TA1	Nós podemos falar em qualidade apenas quando a gente consegue oferecer um ensino, oferecer um atendimento que contemple esses aspectos, que garanta o acesso, a permanência e a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. (TA1. Entrevista concedida em 20/08/2020).
TA2	Quando falamos da educação infantil e buscamos assegurar essa qualidade do ensino ofertado a essa modalidade primeiro nós temos que pensar em como garantir os direitos, quais são os direitos das crianças e a partir daí nós vamos identificar e elencar tudo que é necessário para a garantia dessa qualidade. (TA2. Entrevista concedida em 28/08/2020).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Nota-se que a entrevistada S apresenta um conhecimento sobre os dispositivos legais que referenciam a qualidade da oferta de educação infantil, aspecto importante para quem trabalha em um setor que tem a atribuição de implementar as políticas educacionais na área da educação infantil.

Importa ressaltar que S situa bem, a concepção de educação infantil como etapa de educação diferenciada, com características peculiares, e que a formação para todos os profissionais que interagem com as crianças é de fundamental importância, assim como dialogar com esses atores no sentido de mobilizar suas experiências pessoais e profissionais em direção ao projeto educativo para cuidar e educar crianças pequenas.

Nessa discussão, TA1 associa qualidade a garantia de acesso, permanência e sucesso de aprendizagem, tal associação é muito difundida no ensino fundamental, enquanto que, para TA2, qualidade está voltada para a garantia dos direitos de aprendizagem, percepção que contempla as ideias de construção da identidade e de subjetividade das crianças expressas na BNCC.

A análise da entrevistada TA1, propicia uma discussão sobre a questão do acesso das crianças aos espaços educativos, pois mesmo sendo a educação obrigatória de 4 a 17 anos, conforme artigo 4º, inciso I, da Lei nº 12.796/2013, as crianças da pré-escola ainda não usufruem de forma ampla ao direito à educação, pois nesta faixa etária ainda não houve universalização e continua não sendo obrigatório o atendimento à faixa etária de 0-3 anos, sendo perceptível a

morosidade das instâncias públicas em assegurar esse direito e em garantir qualidade no atendimento às que já estão inseridas nos sistemas de ensino (BRASIL, 2013).

Ainda nessa esfera da qualidade, S destaca a necessidade de elementos como a aquisição de equipamentos e materiais didáticos, currículo, interação família-escola e a intersetorialidade entre a SEMED com outros setores responsáveis pela assistência e saúde das crianças.

Nesse sentido, as falas das entrevistadas S, TA1 e TA2 apontam para a importância de um trabalho colaborativo entre gestores dos sistemas de ensino, gestores das instituições de educação infantil e gestores das práticas pedagógicas nas instituições. Nesse foco, Bhering e Abubhaim (2014) apontam que para o monitoramento das políticas educacionais é preciso considerar três instâncias distintas da concretização dessas políticas: a gestão dos sistemas e das redes de ensino (no nível central e nos níveis intermediários), a gestão das unidades escolares e a gestão das práticas pedagógicas.

Essas três instâncias, portanto, são responsáveis e devem somar esforços em proporcionar os recursos necessários para a garantia do efetivo direito à educação com qualidade, sendo imprescindível assegurar as condições de atendimento que compreendam elementos como recursos humanos, infraestrutura, equipamentos, mobiliários, alimentação, materiais pedagógicos, formação de profissionais, currículo e práticas pedagógicas.

No contexto dos avanços para a qualidade da educação infantil ofertada pela SEMED, os representantes da SAEI revelam avanços relevantes para a educação infantil municipal, tais como a formação continuada de professores (com algumas ressalvas), a aquisição de mobiliários e equipamentos para as escolas e o acesso às matrículas na faixa etária obrigatória de crianças de 4-5 anos conforme quadro 15.

Quadro 15 - Avanços para a qualidade da educação infantil

Entrevistados	Respostas
S	<p>Eu acho que avançamos em formação continuada, mas ainda precisamos avançar para que essa formação continuada ela chegue a todos porque a nossa política de Formação é formar o coordenador pedagógico e o coordenador pedagógico por sua vez formar o professor, mas nem todas as escolas nós temos coordenador pedagógico e quando temos, em algumas o coordenador não tem este perfil. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).</p> <p>A aquisição de mobiliários e equipamentos nesses três últimos anos nós temos adquiridos mobiliários mesinhas, cadeirinhas acessíveis e de boa qualidade para os nossos escolas e equipamentos também acho que quase todas as escolas estão com computador, com máquina de xerox, com mobiliários e equipamentos que ajudam a desenvolver esse trabalho da melhor forma possível.” (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).</p> <p>Ele (o professor) já tem garantido um terço que é o horário para o planejamento e a formação, mas isso ainda não está bem organizado no espaço da instituição de educação infantil então, a gente precisa melhorar muito isso. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).</p> <p>Nós já conseguimos garantir que todas as escolas tenham bons livros de Literatura Infantil, isso não é um problema na rede a gente avançou muito nesse sentido. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).</p>
TA1	<p>A gente sabe que hoje praticamente a educação infantil no campo da pré-escola, a gente consegue garantir um acesso, um bom acesso, um bom atendimento, no que diz respeito ao acesso.” (TA1. Entrevista concedida em 20/08/2020).</p>
TA2	<p>Nós observamos que é um eixo que dá muito certo, né, é a questão do eixo de formação da rede. ” (TA1. Entrevista concedida em 28/08/2020)</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

As observações das entrevistadas S e TA2 indicam que houve avanços quanto à formação continuada de professores, sendo possível observar na fala de S preocupação quanto ao fato de que nem todos os professores foram contemplados, fato que impacta na oferta de qualidade nas instituições.

A representante S, destaca que houve avanços quanto às escolas terem acesso a bons livros de literatura infantil e à garantia de 1/3 da jornada de trabalho para atividades extraclasse como planejamento e formação, porém ressalta que há necessidade de uma regularização específica. A garantia desse direito aos professores viabiliza a otimização da organização das atividades pedagógicas nas instituições, porém a diversidade de jornadas de trabalho é um dos fatores que dificulta a concretização dessas atividades extraclasse.

Mobiliários e equipamentos são extremamente necessários para a organização do tempo e do espaço e desenvolvimento das atividades administrativas e pedagógicas nas instituições, portanto merecem ter manutenção e substituições com prazos estabelecidos.

É possível inferir na fala de TA1 quanto ao acesso na pré-escola que, mesmo sem estar universalizado, este está gradativamente sendo assegurado, porém o entrevistado aponta para a

necessidade de priorizar o atendimento, ou seja, as condições dessa oferta. Ainda cita a qualificação dos profissionais que atuam na educação infantil, sendo que a maioria tem formação no ensino superior, portanto o elemento formação é importante para a promover a qualidade do atendimento às crianças nas instituições.

Em relação aos investimentos para ter qualidade na educação infantil, há distintas indicações que devem ser consideradas para melhor atendimento às necessidades das crianças da educação infantil, sendo externadas: a expansão de matrículas, aquisição de materiais pedagógicos e formação da equipe de acompanhamento, conforme apresentadas no quadro 16.

Quadro 16 - Prioridades de Investimentos para promover a qualidade na educação infantil

Entrevistados	Respostas
S	Precisamos de materiais que vão ajudar a desenvolver, materiais para as crianças mesmo, tintas, massinha de modelar, papéis, lápis de cor, lápis de cera que ainda chega em pouca quantidade para as nossas crianças, embora a gente sempre abre processo para compra desses materiais eles não estão chegando a contento. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020). Na zona rural nós temos uma carência muito grande de vagas para as crianças de 4 e 5 anos é uma coisa que a gente precisava construir escolas ou ampliar salas construindo novas salas nos espaços onde tem espaço físico para construção de novas sala. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).
TA1	Precisamos melhorar no que diz respeito ao atendimento à crianças bem pequenas que é a creche, a gente ainda não conseguiu, é, é, atender a demanda necessária, a nossa demanda que a gente atende, ainda é muito tímida e eu acredito que a gente também precisa melhorar. ” (TA1. Entrevista concedida em 20/08/2020). Precisamos ampliar, melhorar, no campo das práticas pedagógicas, porque a gente observa nas nossas instituições infantis que, muito embora os nossos professores tenham uma boa formação, nós ainda encontramos algumas práticas pedagógicas que vão de encontro as nossas diretrizes, as nossas orientações curriculares, então eu acredito que a gente ainda precisa melhorar e avançar nesse aspecto” (TA1. Entrevista concedida em 20/08/2020)
TA2	Nós enquanto técnicos de acompanhamento, precisaríamos de uma formação específica, porque nós temos um instrumento acompanhamento e que ele está ainda fragilizado sobre o olhar da equipe técnica da Superintendência, nós estamos sempre sentindo a necessidade de fortalecer esse instrumento e deixá-lo cada vez mais voltado para aquilo que eu falei ainda a pouco, para a educação infantil, reconhecendo as especificidades da educação infantil.” (TA2. Entrevista concedida em 28/08/2020)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Para a entrevistada S, há fragilidades na disponibilização de materiais pedagógicos, além de ser necessária a construção de escolas para ampliação do número de matrículas na faixa etária obrigatória, sendo esses pontos, portanto, focos prioritários de investimentos. As representantes S e TA1 coadunam tanto no que diz respeito à ampliação de matrículas quanto à garantia de acesso, principalmente em áreas com maiores demandas, porém para faixas etárias

distintas; enquanto S enfatiza a faixa etária obrigatória, TA1 enfatiza a necessidade de investir na faixa etária de creche para expansão de matrícula, no sentido de garantir o acesso das crianças às instituições de educação infantil.

Quando as entrevistadas S e TA1 falam quanto à dificuldade de avanços no acesso à educação infantil, afinam-se com Campos et al (2011):

Os progressos na educação infantil ao longo das últimas duas décadas ocorreram, portanto, de maneira muito desigual quando se consideram as diferentes idades e realidades sociais, culturais e políticas no país. Essa evolução depende de processos complexos, sujeitos a retrocessos, que costumam a ganhar visibilidade pública. (CAMPOS et al., 2011, p.24).

Quanto ao aspecto das práticas pedagógicas, TA1 destaca que os elementos formação e práticas pedagógicas necessitam de investimento na formação continuada de professores, o que repercute nas práticas pedagógicas, pois o caráter pedagógico das instituições de educação infantil requer constantes reflexões e promoção de boas oportunidades de aprendizagem.

Para TA2, o foco de investimento concerne ao acompanhamento pedagógico. Considerando esta fala, é importante ressaltar que a organização, orientação e o acompanhamento das atividades realizadas nas instituições pela equipe técnica da SAEI é ação imprescindível para a qualidade no atendimento, portanto investimento na formação continuada de técnicos de acompanhamento e elaboração de um instrumento de acompanhamento específico para a educação infantil são indispensáveis para melhorar a oferta da educação infantil nas instituições.

Quando os representantes da SEMED foram questionados sobre as ações da SAEI para ofertar qualidade na educação infantil, enfatizaram aspectos relevantes, tais como: formação continuada para professores e para técnicos de acompanhamento e incentivo a projetos de literatura infantil, conforme observamos no quadro 17.

Quadro 17 - Indicação de ações para a SAEI contribuir para a qualidade na educação infantil

Entrevistados	Respostas
S	Um projeto de escritores maranhenses, que escrevem para as crianças [...]a Secretaria faz aquisição destes livros as professoras trabalham livro na escola com as crianças durante um período é feito um projeto e na culminância desse projeto o autor vai à escola e faz a tarde ou a manhã de autógrafo onde cada criança recebe o seu livro autografado pelo autor pelo escritor maranhense e esse escritor tem oportunidade de ver a produção das crianças os trabalhos que elas desenvolveram durante todo o processo de desenvolvimento do projeto, além do que elas também conversam com ele, elas entrevistam o escritor perguntam como foi o processo para escrever um livro fazem inúmeras perguntas para ele. Esse é um projeto também muito bom desenvolvido na educação infantil. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).
TA1	A Secretaria deveria ter um programa para que fosse feita uma implementação da proposta pedagógica da rede, das propostas pedagógicas, porque, a gente observa é, que muito embora a Secretaria tenha essa preocupação de ter um documento, orientador das práticas pedagógicas para que haja práticas pedagógicas de qualidade na educação infantil, é, esse documento, ele não não passa por um processo de implementação consistente, coerente, que permita que todas as instituições e todos os profissionais tenham conhecimento, acessem e utilizem esse documento.” (TA1. Entrevista concedida em 20/08/2020). Há um comprometimento muito grande no resultado da prática pedagógica dos profissionais e da aprendizagem das crianças em relação à nossa infraestrutura precária, que em muitos espaços inviabiliza a possibilidade do professor de desenvolver atividades diversas, de desenvolver, fica muito limitado, né, a prática a organização do espaço do tempo e do espaço da criança fica muito limitado em relação à essa infraestrutura. ” (TA1. Entrevista concedida em 20/08/2020).
TA2	Necessidade do olhar com cuidado esta ação que é acompanhar as escolas, de ter um instrumento que possa validar esse acompanhamento, de ter uma formação, a Superintendência, a SEMED enquanto Secretaria, precisa fortalecer esta prática e essa prática, ela precisa ser fortalecida dentro, de forma interna, dentro da própria Secretaria, para que, a partir daí o técnico de acompanhamento possa e fortalecido com todos os subsídios para a escola. ” (TA2. Entrevista concedida em 28/08/2020) Eu penso que até para fortalecer nosso instrumento de acompanhamento que é preenchido nas visitas periódicas, penso que a formação é, o carro chefe para que nós possamos mudar o formato desse acompanhamento, fortalecer este acompanhamento. (TA2. Entrevista concedida em 28/08/2020)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Para S, uma importante ação desenvolvida pela SAEI na educação infantil através da Coordenação do Livro Infantil é o projeto Escritores Maranhenses, que vem sendo realizado mesmo com dificuldades. Na fala de S, nota-se que há uma preocupação com a fomentação da leitura entre as crianças, e essa ação, que atendeu poucas instituições, precisa ser ampliada e fortalecida para que atenda a todas as instituições.

A fala da representante TA1, indica que a divulgação e estudo da proposta pedagógica da rede ainda não são consolidados, necessitando uma ação que contribua para sua implantação

e implementação nas instituições. Esse aspecto é relevante, pois o que dá unidade e segurança no atendimento educativo são as concepções de criança, currículo e práticas pedagógicas orientadas pela proposta curricular da rede de ensino.

Para TA1, é necessário ter ações que promovam a apropriação dos documentos da política nacional, a formação continuada para todos os profissionais da educação infantil e adquirir produtos e insumos que possam realmente contemplar e aperfeiçoar as práticas pedagógicas das escolas. Enfatiza, também, a necessidade de ações no que tange a formação continuada, principalmente quando se trata da temática da proposta pedagógica, sendo preciso estar atento tanto ao teor quanto ao formato de formação para contemplar todos os profissionais.

A representante TA1 acrescenta a necessidade de: ações que envolvam melhoria da infraestrutura das escolas, pois esta ação influencia diretamente na promoção de boas experiências de aprendizagem; acompanhamento da lotação dos profissionais que vão atuar na educação infantil; e aperfeiçoamento do diálogo da SAEI com os setores responsáveis pela infraestrutura das instituições.

Por outro lado, TA2 considera ações com foco no acompanhamento técnico pedagógico, quando menciona a necessidade da SAEI de fortalecer a atuação da equipe de acompanhamento dando mais autonomia, porém, em um organograma da instituição, algumas ações precisam ser dialogadas e negociadas. Ressalta ainda a necessidade com formação específica para técnicos de acompanhamento e mudanças no instrumento de registro do acompanhamento para melhorar o olhar sobre as questões pedagógicas das instituições.

Considerando as representações dos entrevistados, e sempre lembrando de quem fala e de onde fala, quanto ao eixo qualidade na educação infantil, é possível afirmar que, quando se trata de conceber qualidade na educação infantil, há um universo de representações que envolvem os atores educacionais em uma rede que relaciona seus valores, sentimentos, perspectivas, concepções de infância, de criança e experiências profissionais construídos ao longo de sua trajetória de vida.

Assim, considerando as concepções expressas, tanto do grupo de representantes das instituições quanto da SAEI, é possível inferir que, quando se trata de qualidade na educação infantil, há uma unicidade nos discursos quanto a sua relação com a garantia dos direitos das crianças e com a materialização desses direitos, que só poderá ser efetivada quando for assegurado o acesso à educação infantil e pela construção de uma proposta pedagógica que contemple o desenvolvimento integral das crianças.

Quando discutimos qualidade, a questão dos investimentos é fundamental pois, para que haja avanço na promoção de boas experiências educativas nas instituições de creche e pré-

escola, é preciso negociar e priorizar ações que fortaleçam o trabalho realizado nos espaços educativos.

Em relação aos avanços e investimentos presentes nos discursos de representantes da escola e da SAEI, é possível observar que suas falas se contradizem quanto aos avanços na formação de professores e aquisição de materiais pedagógicos. Quanto aos investimentos, apontam que precisam ser feitos em diversas áreas, como: a expansão de matrículas de creche e pré-escola; aquisição de materiais pedagógicos, brinquedos e mobiliários; melhoria física dos espaços educativos; definição de critérios para lotação de professores da educação infantil; mobilização das escolas para o recebimento de recursos próprios; formação de todos os professores para melhorar as práticas pedagógicas; lotação de professores suporte pedagógicos em todas as escolas; acompanhamento pedagógico regular às instituições; e estreitamento do vínculo escolas/SAEI.

Em relação às ações da SAEI, os representantes de escola e deste setor expõem representações peculiares, mas que se relacionam e em conjunto abrem um leque de oportunidades para melhor atender as instituições, profissionais da educação infantil e as crianças. É possível observar em todas as declarações dos representantes das escolas que as ações solicitadas estão voltadas para ampliar a proximidade da SAEI junto às instituições e para o pedido por acompanhamento pedagógico periódico, portanto este também é um elemento promotor de qualidade educacional.

Os discursos dos representantes das escolas privilegiam ações voltadas para infraestrutura das instituições, fortalecimento do vínculo instituição/SAEI e acompanhamento pedagógico, enquanto que para os representantes da SAEI as ações devem gravitar em torno de infraestrutura, formação continuada, participação no processo de lotação de professores e acompanhamento pedagógico.

Assim, é imprescindível pensar em ações que incidam diretamente no cotidiano das instituições, no fortalecimento de vínculos e na comunicação da SAEI com as equipes pedagógicas das escolas para assegurar maior presença dos técnicos de acompanhamento nas instituições.

Considerando as reflexões feitas acerca de qualidade na educação infantil, é essencial compreender que:

No âmbito da instituição de Educação Infantil, a qualidade se relaciona com o que as pessoas participantes e interessadas consideram desejável, oportuno e significativo em relação ao trabalho pedagógico ali realizado. Nesse sentido, para que aconteça a negociação, requer-se a expressão dos vários pontos de vista, diferentes entre si ou não. Qualidade não é algo dado, qualidade se constrói, refletindo-se e discutindo acerca de pontos de vista expressos, negociando; o que requer participação. (BRASIL, 2015, p.29).

Destarte, é necessário pensar na articulação de diversas ações e elementos que possibilitem a oferta de qualidade na educação infantil, pois o processo de ensino e aprendizagem está relacionado à alocação de vários insumos. A educação infantil é onerosa, sendo um desafio não precarizar as condições de atendimento e assegurar o direito da infância a uma escola de qualidade.

Assim, considerando as perspectivas de qualidade na educação infantil da rede municipal de ensino mencionadas pelos representantes dos grupos de escolas e da SAEI, é possível inferir que esta, ainda reflete um cenário de tensões quanto a ideias pedagógicas, investimentos e políticas que orientam o trabalho nas e das instituições, sendo neste estudo explicitadas as lacunas e as apreciações desses atores sobre aspectos a serem contemplados pelos gestores educacionais da administração pública juntamente com as equipes técnicas na política municipal para elevar os padrões de qualidade na educação infantil.

3.3.2 ANÁLISE DO EIXO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

Esta subseção versará sobre as impressões dos profissionais que atuam na SAEI e na gestão escolar das instituições de ensino do núcleo centro, referentes ao eixo de análise acompanhamento pedagógico.

3.3.2.1- Representantes das Escolas

Acompanhamento Pedagógico envolve diversas dimensões quando trata da organização das atividades administrativas e pedagógicas nas escolas, sendo uma ação que utiliza de processos dialógicos e instrumentos de monitoramento que auxiliam nas escolhas das propostas educativas das instituições.

Dessa forma, a equipe técnica pedagógica das Secretarias de Educação tem papel fundamental na fomentação dessa ação, uma vez que acompanha e monitora através de visitas *in loco* as instituições e utiliza instrumento de coleta de dados atinentes à gestão administrativa e pedagógica dos espaços educativos.

O documento Orientações para o Acompanhamento Pedagógico da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís (2019) aponta que acompanhamento pedagógico é:

Uma importante estratégia de interação e de orientação, com o objetivo de alinhar concepções e ações no intuito de assegurar boas práticas educativas

desenvolvidas nas unidades de ensino, na garantia do processo e aprendizagem dos estudantes (SÃO LUIZ, 2019f, p.6).

Considerando essa perspectiva de ação, que é fomentadora de reflexões e norteadora de ações institucionais, as repostas apresentadas pelos representantes das escolas sobre o que é acompanhamento pedagógico reiteram essa concepção quando atribuem ao acompanhamento as funções de acompanhar, auxiliar, orientar, instrumentalizar e avaliar, conforme os trechos apresentados no quadro 18.

Quadro 18 - Concepção de Acompanhamento Pedagógico

Entrevistados	Respostas
G1	É o meio que há entre a escola e a Superintendência, como a Superintendente não pode estar direto na escola vocês se tornam o meio. É aquela parte que é, são os olhos da SEMED, da educação infantil dentro da escola. (G1. Entrevista concedida em 30/06/2020).
G2	Ele exerce uma função importante no cotidiano escolar [...]o acompanhamento pedagógico ele vai buscar tudo, o que o professor está precisando, ela vai buscar, ele vai investigar o que o aluno precisa para melhorar a parte de, do saber mesmo da criança. (G2. Entrevista concedida em 30/06/2020).
G3	É através desse acompanhamento que vai mostrar o caminho que a escola vai seguir. (G3. Entrevista concedida em 02/07/2020).
SP1	É um auxílio, [...] de técnicos que possibilitam ao coordenador pedagógico, instrumentos que favoreçam a aprendizagem das crianças, um ambiente favorável de aprendizagem, um ambiente acolhedor um ambiente de afetividades. (SP1. Entrevista concedida em 01/07/2020).
SP2	É acompanhar, orientar é, avaliar também o trabalho desenvolvido na escola com relação à educação, ao ensino, [...]não é de responsabilidade só do condonador, só do professor, mas de toda a equipe da escola. (SP2. Entrevista concedida em 10/07/2020).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Essas concepções abrangem diversas nuances do trabalho de acompanhamento pedagógico, que se complementam, e quando apontam para as ideias de orientar, acompanhar e avaliar, que devem se constituir ações contínuas, vislumbram construir uma cultura de compromisso e responsabilidade em todos os atores educacionais, desde a SEMED até a comunidade escolar.

Esses discursos possuem concepções aproximadas e elencam o acompanhamento pedagógico como o intercâmbio entre a instituição e a Secretaria. A equipe de acompanhamento deve ter claros as maneiras de abordagem e instrumentos utilizados para apoiarem o trabalho da equipe gestora, além de ser um ponto de apoio, de orientação, referência para o trabalho na instituição.

Importante ressaltar que esses discursos ampliam perspectivas para o acompanhamento pedagógico a ser realizado pela SAEI, no sentido de que esta equipe deve estar disposta a escutar, orientar e dialogar com as equipes das instituições.

Nesse contexto, recorreremos a uma reflexão de Luck (2009) sobre monitoramento:

É o processo de acompanhamento sistemático e descritivo dos processos de implementação de plano ou projeto de ação, com o objetivo de garantir sua maior efetividade, mediante a verificação do seu ritmo de trabalho, o bom uso do tempo e dos recursos, a aplicação adequada das ações e competências previstas e necessárias, em relação aos resultados pretendidos. (LUCK, 2009, p.45)

A autora analisa o monitoramento como estratégia inerente à gestão educacional, em que o acompanhamento das ações a serem desenvolvidas devem ser planejadas considerando todos os insumos e prazos para atingir um determinado resultado.

Considerando pensar a ação de acompanhamento pedagógico como um processo sistemático que é produto de um plano de ação pedagógico mais amplo, quando questionadas sobre como é feito o trabalho de acompanhamento pedagógico na escola pela SAEI, apresentaram representações que retratam algumas ações próprias da estratégia de acompanhamento e algumas lacunas que precisam ser superadas, conforme descrito no quadro 19.

Quadro 19 – Atuação do acompanhamento pedagógico da SAEI

(continua)

Entrevistados	Respostas
G1	Geralmente é pedido aquele instrumento de acompanhamento que vocês preenchem junto com as escolas, é observado o PPP da escola, se está sendo executado junto a escola. (G1. Entrevista concedida em 30/06/2020). Sempre que o técnico visita à escola, ele procura, [...]quer ver o planejamento, faz observações. (G1. Entrevista concedida em 30/06/2020).
G2	O acompanhamento, ele visita as escolas, traz de lá toda a bagagem [...]ele não vem só cobrar, ele vem também trazer, condições, digamos assim, sugestões, orientar, [...] para que o professor possa ser trabalhado de maneira a seguir o que a SEMED quer. [...] enquanto apoio pedagógico, acompanhamento pedagógico é muito importante. (G2. Entrevista concedida em 30/06/2020).
G3	Às vezes ela vai na escola, mas é raramente, não é com muita assiduidade. Eu imagino que são muitas escolas, e tem, eu acho que coloca uma prioridade, tem escolas que são mais problemáticas, que são maiores, eu imagino que passa uma seleção por esse caminho. (G3. Entrevista concedida em 02/07/2020). Assim, quando a técnica vai, é uma terapia sim, porque são os problemas todos, não só os problemas pedagógicos, mas do dia a dia, do cotidiano, relacionamento. . (G3. Entrevista concedida em 02/07/2020).

Quadro 19 – Atuação do acompanhamento pedagógico da SAEI

(conclusão)

Entrevistados	Respostas
G3	É uma escola pequena, as vezes a gente fica até prejudicado por conta dessas coisas, justo por ser uma escola pequena, aí o técnico vai na maior, que tem mais problemas
SP1	Há visitas periódicas né, e nessas visitas periódicas a gente dá o feedback, né, é onde os documentos é, exigido, são apresentados. (SP1. Entrevista concedida em 01/07/2020).
SP2	Se recebe visitas frequentes na escola, se bem que a gente precisa de mais visitas ainda, de mais apoio, mais apoio, apoio com relação ao planejamento, é, com relação planejamento, é a, a realização de formação continuada né, a gente na verdade, na nossa escola a gente encontra dificuldade na participação de todos. (SP2. Entrevista concedida em 10/07/2020).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

A representante SP1 relata que o acompanhamento acontece em visitas periódicas, momento em que a escola apresenta documentos ou registros das ações realizadas. SP1 e SP2 concordam que recebem visitas frequentes e que os técnicos verificam as documentações pedagógicas, porém SP2 destaca em sua fala que há necessidade de maior apoio às ações realizadas na escola, pois maior proximidade possibilita um melhor acompanhamento e avaliação do trabalho realizado na instituição.

O representante G1 converge com SP1 e SP2 quanto ao acompanhamento solicitar documentação pedagógica como planejamento e projeto político pedagógico, e fazer observações, contribuindo para a melhoria do trabalho realizado na escola, sendo esta uma ação importante no diálogo entre escola e SAEI.

Interessante a resposta de G2 quando revela que o acompanhamento da SAEI tem características de parceria, orientação e apoio, porém quando usa a expressão “[...] de maneira a seguir o que a SEMED quer [...]” (G2. Entrevista concedida em 30/06/2020), dá a entender que o acompanhamento tem função de fiscalizar, anulando as peculiaridades de cada instituição de ensino, distorcendo a essência da função de acompanhamento.

Em relação à frequência na instituição, G3 destoa dos outros representantes, revelando uma lacuna quanto ao atendimento às instituições. Também relata que os técnicos abordam não só as questões pedagógicas, mas problemas de relacionamento, entre outros, portanto o momento de visita técnica também é visto como momento de ter ajuda para lidar com problemas de diversas naturezas.

As respostas de G3 apontam uma fragilidade quanto à frequência no acompanhamento presencial da instituição, sendo esta preterida, por ser uma escola pequena, em detrimento de outras instituições de maior porte ou que apresentam maiores dificuldades.

As respostas de G3 nos fazem refletir sobre a importância da presença da equipe de acompanhamento nas escolas e as consequências da ausência, portanto é importante pensar em uma mudança no formato de acompanhamento atual da SAEI, ampliando o número de técnicos e diminuindo o número de escolas para que haja um acompanhamento mais frequente.

Os posicionamentos desses representantes assinalam sobre a importância de observar na ação de acompanhamento pedagógico elementos que tratam da periodicidade das visitas técnicas às instituições, a abordagem das questões pedagógicas, os instrumentos utilizados para o registro de informações, apoio na formação continuada de professores e as orientações que sistematizam as ações de natureza pedagógica e administrativa das escolas.

No que se refere às potencialidades do trabalho de acompanhamento da SAEI junto às instituições de educação infantil, as respostas indicam diversas percepções, tais como: a possibilidade de reflexão sobre o trabalho pedagógico, responsabilidade com o trabalho e observação das dificuldades, segundo observamos no quadro 20.

Quadro 20 - Potencialidades do acompanhamento Pedagógico da SAEI

Entrevistados	Respostas
G1	Ver as dificuldades que as escolas estão enfrentando, estão passando e tentar resolver junto a Secretaria. (G1. Entrevista concedida em 30/06/2020).
G2	Olha, eu acho que gera uma relação de confiança professores, gestor, professor e coordenador, a relação de confiança para que seja. para que seja aplicado de forma positiva. (G2. Entrevista concedida em 30/06/2020).
G3	A potencialidade desse acompanhamento? Olha, eu acho, [...]é com muita pouca frequência, e as coisas acabam por ser resolvidas. Eu tenho caso lá na escola de denúncia, de denúncias que ficam lá, aí nós vamos voltar para resolver e não sei o que, e o ano acabou, e a coisa fica parada no ar. (G3. Entrevista concedida em 02/07/2020).
SP1	Eu acho que potencializa no profissional da educação, potencializa a discussão permanente de trabalho. (SP1. Entrevista concedida em 01/07/2020).
SP2	É a sensibilidade dos técnicos, é o compromisso, a responsabilidade é o olhar para ver de fato que está precisando sugerir melhoras. (SP2. Entrevista concedida em 10/07/2020),

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Para SP1, a potencialidade envolve a discussão permanente do trabalho, abrindo um leque de possibilidades para reflexões sobre o trabalho pedagógico com os profissionais da instituição. Esta visão está de acordo com a concepção de SP2, quando destaca o olhar colaborador do técnico nas ações realizadas na escola, e com a opinião de G2, quando realça o sentimento de confiança gerado na equipe pedagógica da escola.

Ao mencionar essas características dos técnicos de acompanhamento, percebe-se a tendência para a necessidade de um estreitamento de vínculos para melhor observar e orientar as experiências pedagógicas das instituições.

Por outro lado, G1 expõe em seu ponto de vista uma visão de resolutividade dos problemas da instituição. A representante G3 não apresentou nenhuma potencialidade objetiva referente ao acompanhamento, talvez por considerar a frequência do técnico insuficiente na instituição, porém aponta para as vulnerabilidades da equipe de acompanhamento para gerir as diversas demandas das escolas.

Quando se trata de acompanhamento pedagógico às instituições, há uma diversidade de variáveis que se apresentam como dificuldades, portanto é preciso considerar que os “[...]desafios encontrados neste percurso são amplos e diversos e o técnico de acompanhamento pedagógico deve ter em mente as expectativas que recaem sobre o seu trabalho nos processos educativos.” (SAO LUIS, 2019f, p.5).

Assim, quando questionados sobre as dificuldades relacionadas à dimensão pedagógica observadas na instituição de educação infantil, os representantes de escola teceram desafios em várias vertentes referentes à concepção de criança, formação continuada de professores, práticas tradicionais e de alfabetização, infraestrutura e participação das famílias na escola, conforme demonstra o quadro 21.

Quadro 21 - Dificuldades observadas na dimensão pedagógica das instituições

(continua)

Entrevistados	Respostas
G1	<p>Há resistência das professoras também de participarem da formação dia de sábado porque elas dizem, tem a questão da lei que elas são 40h que elas não são obrigadas a vir dia de sábado principalmente, a creche tem essa dificuldade. (G1. Entrevista concedida em 30/06/2020)</p> <p>Há aquela questão que eu volto a te dizer, que tem aquela coisa na cabeça, que o menino não sabe pegar no lápis, que o menino não aprendeu nada, nem a letra A, ele acha que a criança tem que ser alfabetizada e a gente sempre tenta bater nessa tecla. (G1. Entrevista concedida em 30/06/2020).</p>
G2	<p>Nem o planejamento e nem o trabalho com as crianças, em repassar o que foi planejado de uma forma que todo mundo interaja com muito respeito um com o outro todo mundo contribui para é feito um resultado favorável. As mães, pais, nunca reclamaram, é explicado quando estão fazendo alguma coisa, ou ficou faltando atividade para casa ou mesmo porque foi trabalhado na escola e não foi trabalhado em casa, tudo é explicado. (G2. Entrevista concedida em 30/06/2020).</p>

Quadro 21 - Dificuldades observadas na dimensão pedagógica das instituições

(conclusão)

Entrevistados	Respostas
G3	<p>Na dimensão pedagógica, é fugir do tradicional, [...], porque o tradicional é cômodo, você já conhece, já sabe como é que funciona, então, isso ela já mais ou menos domina. (G3. Entrevista concedida em 02/07/2020).</p> <p>Essa visão da criança, você ensinar através da brincadeira, o lúdico, essa coisa, isso é muito difícil de colocar em prática”. (G3. Entrevista concedida em 02/07/2020).</p> <p>O planejamento, o problema maior é, encontrar todo mundo e olha que é uma escola pequena, mas isso é um problema, pelo seguinte, que horas que nós vamos encontrar? Você não tem um horário, você não pode dispensar os meninos, para você fazer esse encontro. Para você fazer no sábado de manhã existe uma pressão muito grande, de todo mundo, minha também, eu sou 40 horas, eu tenho vários professores que são 40 horas, trabalhar em escola é extremamente estressante. (G3. Entrevista concedida em 02/07/2020).</p> <p>Outra coisa, que eu observo é que o planejamento é um e a prática é outra. Tem hora que eu falo, gente? Onde é que está isso aqui? Que os professores estão fazendo? Sabe? Elas não seguem aquele roteiro. (G3. Entrevista concedida em 02/07/2020).</p>
SP1	<p>A gente tem o trato com a criança, de entender que esse ser não é um mini adulto, é uma criança que precisa de uma comunicação diferente, que precisa expressões diferentes, um cuidado, um acolhimento a essa criança em todos os aspectos. (SP1. Entrevista concedida em 01/07/2020).</p> <p>Há dificuldades na participação da família, a participação que é importantíssima dessa família que é ela entender que ela precisa participar mais na escola que ela precisa está mais na escola, cobrar mais, então, é essa a nossa dificuldade no projeto pedagógico, a participação da família. (SP1. Entrevista concedida em 01/07/2020).</p> <p>O espaço físico. Eu acho que o espaço físico precisava melhorar ter parque, um parquinho [...] é uma escola muito procurada, mas o espaço físico deixa a desejar eu gostaria que fosse um espaço melhorado, com divisórias nas salas nós não temos divisórias nas salas a gente praticamente atende ao infantil I, com infantil II ao mesmo tempo, concomitantemente, enfim, o espaço físico. eu gostaria que fosse melhorado. (SP1. Entrevista concedida em 01/07/2020).</p>
SP2	<p>O que eu vejo de dificuldade é a participação de todos os professores na formação continuada na escola e o nosso acompanhamento de coordenador, [...]acompanhamento da gestão de sala de aula”. (SP2. Entrevista concedida em 10/07/2020).</p> <p>Uma das dificuldades ainda é aquela prática tradicional de levar para a escola, para a sala de aula, aquelas atividades impressas, entendeu a gente sabe que a criança, a criança, ela tem o potencial de produzir desde que ela seja trabalhada. a gente sabe que essa produção, ela tem maior rendimento do que você levar uma atividade pronta para criança, ou colorir ou repetir as letras. (SP2. Entrevista concedida em 10/07/2020).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Relevante quando SP1 aponta a forma de tratamento dos professores com as crianças, isso indica uma falha no entendimento da concepção de criança como um sujeito com potencialidades e com necessidades singulares. Menciona também a necessidade de melhoria de infraestrutura e incentivo à participação das famílias no projeto pedagógico, elementos que

influenciam na organização do trabalho pedagógico das escolas e por consequência no bom atendimento às crianças.

Na fala de SP2 é possível perceber que há falhas no acompanhamento interno da escola quanto às práticas pedagógicas dos professores por parte do professor/suporte pedagógico. Esta é uma informação relevante pois só há gradativas mudanças nas práticas pedagógicas quando se promove simultaneamente formação e acompanhamento sistemático,

A entrevistada SP2 aponta ainda, a dificuldade dos docentes em superar as práticas preparatórias para o ensino fundamental, pois ainda focam na alfabetização: a representação de que a educação infantil é a base de uma escolaridade futura está presente nas práticas pedagógicas dos professores. Ainda falta perceberem que a criança vai para a escola para aprender coisas interessantes que elas não têm acesso em suas residências.

O discurso de G3 se alinha às falas de SP2 e G1 quando trata das dificuldades para realização da formação continuada e da priorização do trabalho de alfabetização na educação infantil.

As inquietações de professor, coordenadores, gestores e pais/responsáveis quanto ao domínio do código escrito, evidenciada pela promoção de atividades de alfabetização, torna imprescindível lembrar aos docentes e coordenadores pedagógicos que o currículo da educação infantil é subsidiado pelas interações e as brincadeiras, eixos norteadores para o trabalho pedagógico infantil, e não desconsidera o trabalho com a cultura escrita.

É possível perceber na fala de G3 que há uma fragilidade quanto à forma de elaboração, planejamento e sua execução, pois não corresponde às atividades efetivamente realizadas com as crianças, fato que causa preocupação, pois se dispende um tempo valioso para pensar as atividades e, no fim, não se consegue transpor para a prática pedagógica ou estão sendo planejadas para um contexto irreal.

Entre os representantes de escolas, chama a atenção que apenas G2 afirma que na escola não existe dificuldades na dimensão pedagógica, fato que gera um alerta, pois as escolas geralmente apresentam alguma fragilidade pedagógica.

Nesse contexto de dificuldades elencadas, Luck (2013) analisa que:

É importante que o processo de coleta, registro, sistematização e análise de dados seja realizado de forma dinâmica e com a intenção de compreender o desenrolar das práticas, com sensibilidade ao que necessita de ajustamentos e intenções de promover melhoria. (LUCK, 2013, p.71).

Assim, a equipe de acompanhamento pedagógico deve realizar um trabalho fundamental de coleta de dados e registros de fragilidades e potencialidades que favoreçam as intervenções necessárias em várias dimensões da gestão administrativa e pedagógica das instituições.

No que tange a ações para minimizar essas dificuldades, os representantes de escolas elegem algumas ações que poderão ser ajustadas e implementadas pela SAEI, tais como: formação continuada para professores, regularidade de visitas do acompanhamento pedagógico, apoio do técnico de acompanhamento na formação de professores, ampliação do quantitativo de técnicos de acompanhamento, articulação para melhorias de infraestrutura e materiais pedagógicos, e incentivo à participação da comunidade escolar, conforme quadro 22.

Quadro 22 - Ações para minimizar as dificuldades pedagógicas nas instituições

(continua)

Entrevistados	Respostas
G1	<p>Tem uma grande falha na educação em tempo integral na formação, na creche em tempo integral, entendeu, porque o planejamento ele é mais é orientado para o normal que vocês trabalham, o meio período. (G1. Entrevista concedida em 30/06/2020).</p> <p>Seria na época da formação continuada, para escutar mais as indagações dos professores. (G1. Entrevista concedida em 30/06/2020).</p>
G2	<p>É nos ajudar a conseguir melhorias para escola como a parte de estrutura física, materiais, essa parte é mais deficiente, mas eu acho que a SAEI tem dado muito apoio as escolas falta mais um pouco, mas ela tá favorável. ” (G2. Entrevista concedida em 30/06/2020).</p> <p>A SAEI tem um pouco de carência desses profissionais e por conta disso torna um pouco deficiente, mas os técnicos se comunicam por telefone com a gente não só na escola, a gente liga, pede ajuda, não pode resolver no momento leva para resolver com a nossa Superintendente [...] e dá uma devolutiva, eu acho isso muito importante, mas precisa a equipe crescer mais um pouco para poder estar mais na escola, visitando, vindo de perto não só com o gestor, mas com o coordenador, mais com o professor com as crianças” (G2 Entrevista concedida em 30/06/2020).</p>
G3	<p>Além da presença com mais assiduidade, além disso, trazer a receita pra gente, sabe? Trazer a receita pra gente, orientar a gente, vamos fazer uma reunião de pais, vou participar dessa, como é que vai ser? Qual que é o problema da escola, participar mesmo, e trazer, sabe? Não é trazer, eu falo é a receita de bolo, mas é trazer exemplos. (G3. Entrevista concedida em 02/07/2020),</p> <p>As professoras tinham que fazer um curso, mesmo, sabe? Ensinando a elas técnicas, sabe? Fazer brinquedos, fazer joguinhos, eu acho que é nesse sentido, eu acho que as professoras, eu acho que elas mereciam. [...] Fica muito reunião com coordenador, reunião com gestor, com as professoras não acontece isso. Parece que eles ficam com dó de tirar professores de sala de aula. Gente, esse menino vai ficar sem aula essa tarde, mas ele vai ganhar muito mais, sabe, com a formação da professora, eles não entendem isso. (G3. Entrevista concedida em 02/07/2020),</p>
SP1	<p>“Eu acho que a SAEI pode interceder nessa nova visão, onde a comunidade escolar, participe mais, tenha proposta se sinta valorizada, sinta que a escola não é um depósito de crianças, mas, a escola, é um espaço de auxílio de convivência, de troca, estabelecer vínculos. (SP1. Entrevista concedida em 01/07/2020).</p>

Quadro 22 - Ações para minimizar as dificuldades pedagógicas nas instituições

(conclusão)

Entrevistados	Respostas
SP2	<p>A gente sabe das dificuldades que vocês têm, tem muita escola para dar conta às vezes escola distante da outra, e aí não tem condição de estar com mais frequência, mas se pudesse, se puder melhorar, vai ser bem favorável essa frequência, essa presença. (SP2.Entrevista concedida em 10/07/2020).</p> <p>Eu acredito que o melhor caminho é uma conversa individual ou uma formação voltada para essa prática, para melhorar essa prática. é nesse sentido, que eu acho que a contribuição é válida, nessa presença, somatória com o trabalho do, do coordenador e do gestor eu acredito que a gente consegue superar. (SP2.Entrevista concedida em 10/07/2020).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

A entrevistada SP1 destaca a importância da SAEI promover ações de fortalecimento da parceria entre família e escola, e que as famílias possam refletir que a escola não é apenas um lugar alternativo para deixar as crianças, mas um espaço de aprendizagens. SP1 ressalta também a importância de sistematizar encontros periódicos de professores por núcleos para realizar intercâmbio de experiências.

No entendimento de SP2 quanto às práticas pedagógicas, o entrevistado aponta ações que envolvem formação para professores para superar as práticas tradicionais e de alfabetização na educação infantil, além de trabalho em conjunto do técnico da SAEI com o coordenador da escola para planejamento e realização de formações com os professores. Destaca, também, a importância do técnico da SAEI estar mais presente na instituição, portanto é uma ação que precisa ser bem redimensionada na SAEI.

O representante G1 aborda em sua fala a temática da escola em tempo integral, essa sugestão de ação é importante, uma vez que ainda não há na rede uma ação de formação continuada que contemple as peculiaridades dos profissionais que trabalham nessas instituições. G1 também corrobora com SP2 quando indica uma ação de apoio na formação continuada de professores

A entrevistada G2 expressa em sua fala ações quanto ao apoio na melhoria de estrutura física e aquisição de materiais pedagógicos, além de mencionar a necessidade de mais técnicos de acompanhamento e maior presença na escola.

A representante G3 reitera as respostas de SP2 e G1 quando se refere à promoção de formação continuada. Apesar de ser uma obrigação da SEMED promover formação para docentes, o docente também tem que ter autonomia e responsabilidade com sua autoformação, é uma via de mão dupla.

Nos discursos de SP1, G2 e G3, há uma sintonia quanto a um acompanhamento regular e contínuo às instituições para melhor auxiliá-las nas demandas pedagógicas.

Essas sugestões de ações são importantes para compor o Plano de Ação do Acompanhamento Pedagógico da SAEI. Neste sentido, Luck (2009) defende que:

O monitoramento tem como pressuposto a existência de um plano de ação a ser implementado e o esforço em acompanhar o processo de implementação, com vistas a empregar bem o tempo, manter o ritmo de trabalho, realizar as ações previstas, empregar adequadamente os recursos e esforços previstos, dentre outros aspectos, com foco na promoção da aprendizagem dos alunos. (LUCK, 2009, p.49).

Dessa forma, é necessário haver uma elaboração colaborativa do Plano de Ação de Acompanhamento Pedagógico para que este aponte objetivos, estratégias, metas, recursos, formas de avaliação e prazos, além de constantemente ser avaliado, considerando os registros e práticas dos técnicos de acompanhamento junto às escolas, pois um bom plano de ação sinaliza para um acompanhamento pedagógico que gere bons resultados.

Nesse sentido, quando questionados se têm conhecimento de algum documento que norteia as práticas de acompanhamento pedagógico na rede municipal de São Luís, os representantes de escolas foram unânimes ao responderem que possuem esse conhecimento, porém apresentam apreciações diferenciadas sobre o documento.

Sobre o documento Orientações para o Acompanhamento Pedagógico da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, os entrevistados foram questionados se tinham conhecimento sobre o mesmo, sendo descrito como um material norteador para o acompanhamento das escolas e que necessitava de um olhar diferenciado para a educação infantil, conforme os trechos das respostas apresentados no quadro 23.

Quadro 23 - Apreciações sobre o documento orientador do acompanhamento pedagógico

(continua)

Entrevistados	Respostas
G1	Eu acho que aquele instrumento atende mais às expectativas, ele foi mais destinado para o Fundamental, e precisa ser mais um pouco adequado para a educação infantil, eu sei que é tudo da mesma rede, mas a educação infantil precisa ser vista mais carinhosamente. (G1. Entrevista concedida em 30/06/2020). Precisava ter um capítulo mais destinado assim, para as ações da educação infantil. (G1. Entrevista concedida em 30/06/2020).
G2	Ele é favorável ele está fazendo uma boa, uma boa referência, tem tudo para melhor contribuir. . (G2. Entrevista concedida em 30/06/2020).

Quadro 23 - Apreciações sobre o documento orientador do acompanhamento pedagógico

(conclusão)

Entrevistados	Respostas
G3	Eu acho que como orientação, eu acho que atende sim. Se realmente elas acontecerem. Eu acredito que atenda as expectativas sim, porque o que mais precisa é dessa orientação e essa orientação tem que vir lá de cima. (G3. Entrevista concedida em 02/07/2020). Eu penso que tem que ser divulgado, como já foi, e tem que ser discutido com todo o grupo, pra se estabelecer o que pode ser melhorado”. (G3. Entrevista concedida em 02/07/2020).
SP1	Sim, sistematiza, sistematizou mais o trabalho. É um ponto inicial importante, né, que nivela as escolas, estabelece um documento orientador da rede. (SP1. Entrevista concedida em 01/07/2020). Eu acho que enfatizar mais a importância da formação continuada, formar mais, formar mais com a efetividade, com eficiência esses formadores, que é o nosso papel como coordenador pedagógico (SP1. Entrevista concedida em 01/07/2020).
SP2	Atende e o que não atender, a gente vai, a gente vai vendo no cotidiano mais ainda o que a gente achar que vai ser necessário. . (SP2. Entrevista concedida em 10/07/2020). Está bem elaborado, está bem voltado para a realidade da escola. (SP2. Entrevista concedida em 10/07/2020).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

As representantes SP1, SP2, G2 e G3 concebem que o documento atende as expectativas da educação infantil, enquanto G1 tece ressalvas quanto ao instrumento de acompanhamento que contempla mais a rotina do ensino fundamental.

Quanto a aspectos a serem aprimorados, SP1 e G3 acreditam que há necessidade de haver formação quanto ao documento, garantindo o acesso ao documento para todos os profissionais.

Importante ressaltar que apenas G1 indica que no teor do documento deveria ter mais menções referentes à educação infantil, principalmente no instrumento de acompanhamento, pois é preciso destinar um olhar diferenciado quanto às peculiaridades do trabalho com a educação infantil.

Quanto ao instrumento, Luck (2013, p. 114) corrobora nessa discussão quando afirma que “[...] os instrumentos em si não atribuem qualidade ao trabalho, e sim competência, discernimento e comprometimento com seus resultados adotados pelo que os empregam.”.

Nessa perspectiva, pensar em um instrumento de acompanhamento para a educação infantil constitui-se um desafio para a equipe gestora da SAEI e das instituições, pois sua utilização é essencial para o trabalho de acompanhamento pedagógico, dando aos técnicos maior segurança na gestão de suas atribuições e possibilitando às equipes gestoras atuar no alinhamento de suas ações.

Assim, “[...] as ideias, concepção, motivações e o envolvimento das pessoas em utilizá-los com sentido de contribuir para a promoção da formação dos alunos e suas aprendizagens é que dão vida e potência aos instrumentos.” (LUCK, 2013, p.114).

Nesse contexto, é importante que gestores, docentes e professores suporte pedagógico, juntamente com a equipe da SAEI, contribuam com sugestões para a elaboração de um instrumento de acompanhamento que atenda aos anseios da educação infantil da rede pública municipal de ensino.

2.3.2.2 Representantes da Superintendência da Área de Educação Infantil-SAEI

Sobre o eixo acompanhamento pedagógico, os entrevistados representantes da SAEI apresentam representações que se complementam e apontam novos focos para o trabalho de acompanhamento das instituições de educação infantil.

Na concepção de Luck (2013), monitorar significa:

Olhar para detalhes e especificidades do processo educacional, de maneira a compreender o seu funcionamento e sua relação com seus resultados, a fim de garantir a maior efetividade das ações e aprender sobre quais as mais efetivas quais as menos contribuições promovem. (LUCK, 2013, p. 26).

Considerando essa reflexão de Luck (2013), quando os representantes da SAEI emitem suas concepções sobre o acompanhamento pedagógico, revelam opiniões aproximadas, como: política para melhoria do processo educativo, estratégia de diálogo entre escolas e SEMED, e elemento que abrange todos os aspectos administrativos e pedagógicos das escolas, segundo observamos no quadro 24.

Quadro 24 - Concepção de Acompanhamento Pedagógico

(continua)

Entrevistados	Respostas
S	uma política que visa melhorar o processo educativo e que vai facilitar a comunicação entre a SEMED e a escola. O acompanhamento pedagógico ele faz essa ponte entre a SEMED o que a SEMED pensa para as políticas no chão da escola e para que tragam todas as demandas da escola para a SEMED para que a gente possa fazer um trabalho alinhado. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).
TA1	Ele consiste nisso, em que a Secretaria possa se fazer presente nas escolas, proporcionando um diálogo com os profissionais das escolas um diálogo com a equipe técnica e com a equipe pedagógica da escola, no sentido de contribuir para a melhoria da gestão, para melhoria dos processos pedagógicos. (TA1. Entrevista concedida em 20/08/2020).

Quadro 24 - Concepção de Acompanhamento Pedagógico

(conclusão)

Entrevistados	Respostas
TA2	Acompanhamento pedagógico ele não é só voltado para o processo de ensino e aprendizagem só para a prática pedagógica das professoras em sala de aula, só com o diálogo com as coordenadoras, mas, sobretudo, tudo que envolve que, de certa forma, influencia nesse processo que nós sabemos que não determina mais influência e as vezes, dificulta. (TA2. Entrevista concedida em 28/08/2020).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. (2020).

Nas falas de S, TA1 e TA2, é recorrente que o acompanhamento é um elo de diálogo entre as instituições e a Secretaria de Educação, além disso, quando S define a ação do acompanhamento como política para melhoria do processo educativo, considera o contexto escolar e as práticas pedagógicas como elementos necessários na construção da política educacional.

Outro elemento presente nas concepções de acompanhamento é dar resolutividade às demandas das escolas e olhar todos os processos de gestão administrativa e pedagógica, portanto revelam que é preciso conhecer elementos, condições, dificuldades e instrumentos para melhorar a qualidade de atendimento nas instituições.

Em relação à questão sobre como acontece o acompanhamento pedagógico na escola em que os técnicos de acompanhamento atuam, os entrevistados teceram comentários atinentes a: reduzido número de técnicos de acompanhamento, instrumento de acompanhamento, acúmulo de trabalho administrativo e de acompanhamento, e descontinuidade de ações do acompanhamento, conforme demonstram as respostas do quadro 25.

Quadro 25 - Atuação do acompanhamento pedagógico da SAEI

(continua)

Entrevistados	Respostas
S	<p>Nós temos 10 técnicas de acompanhamento para um universo de 94 espaços de educação infantil, mas aí não fica assim se são 10, nove escola para cada técnico em média não é isso porque a gente divide por núcleos, são sete núcleos na rede e a gente divide os técnicos de acompanhamento pelos núcleos. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).</p> <p>O perfil da Ueb, ele é um instrumento denso e tem alguns espaços lá, para nós colocarmos as partes pedagógicas e as partes administrativas. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).</p> <p>Nós temos a ficha de registro das atividades realizadas na escola onde a técnica de acompanhamento vai colocar data da visita e o horário vai pegar o registro da assinatura de com quem ela conversou e vai colocar as atividades que ela desenvolveu neste monitoramento com quem ela conversou quais foram as demandas, quais foram os encaminhamentos o que ela fez nesse acompanhamento. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).</p>

Quadro 25 - Atuação do acompanhamento pedagógico da SAEI

(conclusão)

Entrevistados	Respostas
S	<p>Nós temos 10 técnicas de acompanhamento para um universo de 94 espaços de educação infantil, mas aí não fica assim se são 10, nove escolas para cada técnico em média não é isso porque a gente divide por núcleos, são sete núcleos na rede e a gente divide os técnicos de acompanhamento pelos núcleos. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).</p> <p>O perfil da Ueb, ele é um instrumento denso e tem alguns espaços lá, para nós colocarmos as partes pedagógicas e as partes administrativas. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).</p> <p>Nós temos a ficha de registro das atividades realizadas na escola onde a técnica de acompanhamento vai colocar data da visita e o horário vai pegar o registro da assinatura de com quem ela conversou e vai colocar as atividades que ela desenvolveu neste monitoramento com quem ela conversou quais foram as demandas, quais foram os encaminhamentos o que ela fez nesse acompanhamento. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).</p> <p>A gente faz algumas reuniões onde as técnicas trazem as demandas da escola dialogam sobre as suas dificuldades, sobre os seus avanços a gente dá alguns encaminhamentos nas reuniões, mas, a maior parte do trabalho é feito individualmente a técnica traz o seu registro as coisas que ela observou do que foi no monitoramento e a gente vai conversando individualmente dando os encaminhamentos que se fazem necessários.” (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).</p>
TA1	<p>Os técnicos de acompanhamento, a educação infantil, eles não realizam exclusivamente o trabalho de acompanhamento. (TA1. Entrevista concedida em 20/08/2020).</p> <p>O técnico de acompanhamento ele vai até a instituição, ele observa os aspectos a serem, a serem analisados se for a parte da gestão, se for a parte administrativa, a parte pedagógica, ele observa, ele faz os devidos encaminhamentos com relação a situação observada, porém, ele não tem a continuidade do acompanhamento da devolutiva que ele dá, das orientações que ele dá porquê em função da quantidade de escolas que ele acompanha, muito provavelmente ele só vai retornar aquela escola daqui um mês, quinze dias, vinte dias. . (TA1. Entrevista concedida em 20/08/2020).</p> <p>Eu observo que o trabalho de acompanhamento, hoje, ele está muito demandado pelas questões de infraestrutura e está de certa forma, comprometendo a parte que seria a parte pedagógica, a gestão pedagógica, dos processos. (TA1. Entrevista concedida em 20/08/2020).</p>
TA2	<p>O acompanhamento, ele é feito de forma quinzenal, ou mensal, dependendo das dificuldades encontradas porque, embora, nós planejemos uma situação, visitar tantas as escolas em uma semana, mas nós não conseguimos, porque nós não atuamos apenas só nas escolas, nós temos uma demanda interna da Secretaria voltada para alguns projetos, instrumentos e etc.” (TA2. Entrevista concedida em 28/08/2020).</p> <p>Às vezes chegamos até a escola para tentar desenvolver esse trabalho e somos atropelados por outras questões de estrutura física, de trato das relações humanas ou mesmo a questão administrativa, e isso acaba consumindo tempo e nós não conseguimos fazer o nosso trabalho. (TA2. Entrevista concedida em 28/08/2020).</p> <p>Nós temos um instrumento que é da Superintendência, que é institucional e esse instrumento ele não garante para nós tudo o que nós tudo o que nós observamos, ele não garante ali o registro de tudo, [...] ele é muito amplo, então ele está muito voltado para a questão administrativa, penso, a questão do organograma da escola, quem são os atores, a questão da estrutura física, mas, quanto ao processo de ensino aprendizagem esse instrumento está fragilizado. (TA2. Entrevista concedida em 28/08/2020).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. (2020).

Para a realização do acompanhamento, S afirma que tem uma equipe reduzida e que acumula também as demandas da Superintendência, indica alguns instrumentos utilizados para o acompanhamento, e também informa que a socialização dos registros de acompanhamento, em sua maioria, é realizada individualmente. Essa prática individualizada revela a necessidade de repensar outras possibilidades de devolutiva, pois muitas vezes as demandas são semelhantes e a devolutiva coletiva poderia apontar procedimentos para resolutividade e/ou sugestões para as dificuldades apresentadas.

Assim, segundo Luck (2013), a melhoria da qualidade da educação no contexto democrático:

Se realiza mediante assessoramento e acompanhamento dos processos educacionais, com base em um banco de dados e informações objetivamente coletados, sistematizados, analisados e interpretados, de modo a contribuir para a melhoria das ações educacionais e seus resultados. (LUCK, 2013, p.63).

Nesse sentido, Vaitsman, Rodrigues e Paes-Sousa (2006, p.21) sinalizam que o acompanhamento pedagógico “[...] é realizado por meio de indicadores, produzidos regularmente com base em diferentes fontes de dados, que dão aos gestores informações sobre o desempenho de programas, permitindo medir se objetivos e metas estão sendo alcançados.”

Assim, os dados coletados nas instituições deveriam ser apropriados pela equipe de acompanhamento de forma coletiva, pois é uma função técnica necessária e promoveria um ajuste na comunicação e unicidade das ações entre seus componentes. Nesse sentido, Dias (2014, p.92) afirma que “[...] é relevante, ainda dizer que uma unidade pedagógica de trabalho é fundamental para as ações dos acompanhantes pedagógicos nas escolas.”

O acúmulo de funções administrativas paralela às funções pedagógicas desviam o foco pedagógico, fragilizando a natureza do acompanhamento, porém é preciso ressaltar que as escolas, mesmo sem a presença constante da equipe de acompanhamento em seus espaços, têm vida própria, porém também possuem expectativas quanto às intervenções da SAEI.

A representante TA2 concorda com S quando afirma que o instrumento de acompanhamento é amplo demais e acrescenta que privilegia o aspecto administrativo em detrimento do aspecto ensino-aprendizagem, que está fragilizado.

Para TA1 e TA2, os técnicos de acompanhamento não realizam exclusivamente o trabalho de acompanhamento, fato que prejudica o princípio de continuidade, não havendo uma periodicidade constante entre as orientações dos técnicos e as devolutivas das ações nas escolas, portanto é uma fragilidade.

A representante TA1 concorda com TA2 quando fala que questões de estrutura física das escolas dificultam o trabalho de acompanhamento da SAEI, desviando os técnicos do foco pedagógico.

Essas respostas retratam que há algumas dificuldades quanto à realização de um bom acompanhamento pedagógico com o quantitativo mínimo de técnicos para um número elevado de escolas. Concomitante a isso, ainda há de se considerar a responsabilidade das ações do setor, o trabalho individualizado, o instrumento de acompanhamento que precisa melhor atender os registros dos aspectos pedagógicos, as demandas de ordem administrativas que se sobrepõem às demandas pedagógicas, e a falta de regularidade nas visitas técnicas às escolas.

Assim, é importante pensar na pluralidade de abordagens da natureza da função do acompanhamento, que é buscar conhecer e participar do cotidiano do trabalho realizado nas instituições de educação infantil. Essa aproximação é fundamental para a equipe de acompanhamento, pois fornece subsídios para problematização, discussões com equipe e elaboração de uma proposta de monitoramento que garanta qualidade ao trabalho desenvolvido.

No âmbito das principais potencialidades do trabalho de acompanhamento da SAEI junto às instituições de educação infantil, os entrevistados enfatizam a qualificação da equipe de acompanhamento, a solicitude para realização das ações da SEMED e o grupo de apoio às escolas, como observamos nas respostas do quadro 26.

Quadro 26 - Potencialidades do acompanhamento Pedagógico da SAEI

(continua)

Entrevistados	Respostas
S	<p>As técnicas de acompanhamento elas auxiliam as coordenadoras pedagógicas nos processos de formação, elas orientam como planejar uma formação continuada [...] a técnica de acompanhamento ela chega junto do Coordenador pedagógico para planejar esse momento formativo. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).</p> <p>O apoio a gestão escolar na resolução das demandas da escola. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).</p> <p>Consegue mobilizar equipe pedagógica para a realização da formação continuada conjunta e também de participar de momentos formativos. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).</p> <p>Ajudam nas demandas da Superintendência no levantamento de dados, informações que a gente precisa junto as escolas, os técnicos de acompanhamento estão sempre nos ajudando nesse sentido. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).</p> <p>Todo o apoio de trabalho que eu preciso elas estão sempre disponíveis a ajudar a fazer força tarefa para cumprir todas as demandas que a SEMED como um todo nos cobra. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).</p>

Quadro 26 - Potencialidades do acompanhamento Pedagógico da SAEI

(conclusão)

Entrevistados	Respostas
S	Um ponto positivo também que eu vejo nas técnicas de acompanhamento da SAEI é que todas elas são concursadas, e todas tem formação na área pedagógica. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020). Orientam algumas escolas na elaboração do projeto político pedagógico da escola, nós estamos no processo de regularização das escolas junto ao Conselho Municipal de Educação para reconhecimento de cursos, e as técnicas de acompanhamento também tem ajudado os gestores na formalização desses processos. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020). Outro trabalho que eu acho muito interessante das técnicas de acompanhamento é estarem observando as práticas pedagógicas das professoras, se elas estão condizentes com que as diretrizes falam para as crianças de 2 a 5 anos que a faixa etária que nós atendemos na rede. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).
TA1	A equipe técnica de acompanhamento da Secretaria ela é uma equipe fixa, ela é uma equipe formada por profissionais concursados, são profissionais da rede, são pessoas que já atuam na rede que já atuam na educação a bastante de tempo, são pessoas muito experientes, que muitos já tiveram na, todos, praticamente todos já tiveram na escola, conhecem a realidade da escola, conhecem a dinâmica de funcionamento das instituições, né, então eu vejo uma potencialidade muito grande em ter essa equipe fixa.’“(TA1. Entrevista concedida em 20/08/2020).
TA2	Essa equipe da Superintendência de acompanhamento, sobretudo, eu costumo falar assim nas escolas que é um grupo para fortalecer as escolas, então, nas escolas, nós costumamos dizer não existe escola.(TA2. Entrevista concedida em 28/08/2020).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

É possível perceber na fala de S que a equipe de acompanhamento tem muitas potencialidades quanto ao auxílio às instituições, porém não há uma ênfase quanto às ações relativas especificamente ao trabalho de intervenção pedagógica nas instituições.

Apesar de mencionar o apoio ao professor suporte pedagógico no planejamento de formação continuada, observação das práticas pedagógicas e auxílio na elaboração do projeto político pedagógico, essas práticas ainda são tímidas, seja pelo número elevado de escolas por técnico, seja pelo tempo necessário para dinamizar essas ações, pois há uma demanda de ações administrativas na SAEI, ou seja, pela dificuldade de adentrar as turmas de educação infantil.

Para desenvolver essa prática de observação de sala de aula, é necessário haver um protocolo de observação para a equipe de acompanhamento e articular com gestor, professor suporte pedagógico e professor de sala, o que exige estreitamento de vínculos, regularidade de visitas às escolas, planejamento sobre o que observar, compreender as dificuldades dos professores e apontar aspectos da prática que precisam ser aprimorados.

Importante destacar o respeito que a entrevistada demonstra ao trabalho realizado pela equipe de acompanhamento.

Nesse sentido, a equipe de acompanhamento desenvolve diversas atribuições, gerenciando ações díspares, portanto é imprescindível apresentar um conjunto de qualidade para atuação:

Na interação com a equipe gestora, o técnico de acompanhamento pedagógico tem a função de atuar como formador de equipe, articulando as propostas da secretaria e da escola e oferecendo subsídios que favoreçam a clareza em relação as necessidades de aprendizagem dos estudantes (SÃO LUÍS, 2019f, p.5)

Para TA1, as potencialidades da equipe de acompanhamento situam-se em ser uma equipe fixa, apesar das mudanças na gestão da administração pública, composta por profissionais formados e concursados, comungando nessa ideia da representação de S, e destacando como principal potencialidade os técnicos que compõem a equipe.

A representante TA2 destaca que a potencialidade da equipe de acompanhamento é a condição de apoio às instituições, concordando com a entrevistada S quando esta enumera diversas contribuições dos técnicos na assistência às instituições.

Dessa forma, a essência do trabalho dos técnicos de acompanhamento norteia para um empreendimento em comum, no sentido de gerir, mediar, articular e orientar as diversas demandas das equipes gestoras das instituições de educação infantil, municiados de um permanente ciclo de reflexão, planejamento e avaliação de suas ações com foco na melhoria da qualidade de suas práticas para a melhoria da qualidade da oferta de educação infantil.

Quando questionados sobre as dificuldades observadas na dimensão pedagógica na instituição de educação infantil, os representantes da SAEI elencam adversidades como: demandas administrativas e de infraestrutura sobrepõem-se às demandas pedagógicas, número elevado de escolas por técnico, ausência de formação continuada para técnicos de acompanhamento, pouco apoio logístico, falta de alinhamento das ações da SAEI e fragilidade na formação continuada de professores, conforme apresentado no quadro 27.

Quadro 27 - Dificuldades observadas na dimensão pedagógica das instituições

(continua)

Entrevistados	Respostas
S	Nós somos uma Superintendência de ensino, mas, dificilmente o nosso coordenador pedagógico, o nosso gestor que tá na escola, ele nos procura para tratar das questões pedagógicas. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020)

Quadro 27 - Dificuldades observadas na dimensão pedagógica das instituições

(conclusão)

Entrevistados	Respostas
S	<p>A maior parte do nosso trabalho até do técnico que chega na escola são problemas administrativos e estruturais isso tá sendo muito forte e muitas vezes a gente não tem a solução a gente vai para escola para ver o pedagógico para ajudar um pouco o gestor nessa questão, mas, o que mais nos é cobrado são a resolução dos problemas administrativos e estruturais e isso dá uma sensação de impotência muito grande para o técnico de acompanhamento porque ele não tem como resolver. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020)</p> <p>Os técnicos acompanham um número muito grande de escolas o que compromete significativamente a continuidade do acompanhamento. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).</p> <p>Eu penso que falta a formação continuada para equipe de acompanhamento. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).</p> <p>Eu percebo que a fragilidade é uma unidade de trabalho para a equipe, [...]a gente precisa reunir mais para que o discurso esteja alinhado.” (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).</p> <p>Falta o maior apoio logístico da SEMED, a gente na nossa Superintendência tem um carro para as técnicas de acompanhamento são 94 espaços [...] então, eu acho que precisa melhorar esse apoio logístico em termo de transporte. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020).</p>
TA1	<p>As instituições ainda seguem um modelo muito tradicional de planejamento é, ainda não rompeu com aquele planejamento que ele está voltado apenas para o olhar do professor, falta um pouco o olhar da criança. (TA1. Entrevista concedida em 20/08/2020).</p> <p>A questão de tornar vivo o projeto político pedagógico da escola, [...]a gente precisa fazer ainda com que a cultura escolar das instituições, ela transforme esse documento num instrumento mais rico e que realmente reflita as intenções da escola. (TA1. Entrevista concedida em 20/08/2020).</p> <p>A formação continuada, é outro aspecto pedagógico que a gente observa nas instituições infantis, quando a gente vai e que a gente vê que essa formação continuada ela não está chegando em todos os professores. Ela não está chegando a todos os professores e os técnicos de acompanhamento. precisam também ter esse olhar, diferenciado sobre a formação. (TA1. Entrevista concedida em 20/08/2020).</p> <p>O registro do desenvolvimento da aprendizagem e da interação das crianças, [...]geralmente professor, faz aquele relatório de desenvolvimento da criança, mas, os técnicos de acompanhamento precisam ler estes instrumentos, precisam se apropriar, precisam ver realmente quais são as práticas que estão sendo oferecidas nessas escolas, para que essas crianças elas realmente tenham o desenvolvimento e a aprendizagem asseguradas.(TA1. Entrevista concedida em 20/08/2020).</p>
TA2	<p>Por a rede ter uma formação, um eixo de formação, então nós sentimos a necessidade de ter, de observar uma prática única. (TA2. Entrevista concedida em 28/08/2020).</p> <p>Nós observamos que há uma fragilidade da formação, seja por conta as vezes de não está sendo realizada, nós temos essa realidade não, não no núcleo centro, mas existem núcleos que não tem nenhuma coordenadora pedagógica. . (TA2. Entrevista concedida em 28/08/2020).</p> <p>Nós observamos muito isso a fragilidade do gestor quando a questão da elaboração do projeto político, pedagógico. (TA2. Entrevista concedida em 28/08/2020).</p> <p>Fragilidade da formação dos gestores de um tempo para cá, acaba sobrecarregando as vezes a coordenadora pedagógica que fica a frente, realiza projetos e aí a gestora ou o gestor tudo bem, dão o aval, mas, nós sabemos que é algo que tem que ser discutido ao longo do processo. (TA2. Entrevista concedida em 28/08/2020).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. (2020).

A entrevistada TA1, em seu discurso, menciona a ação referente ao planejamento, com a dificuldade dos docentes em transporem essas experiências dos documentos pedagógicos para serem concretizados nas práticas educativas cotidianas, externando a necessidade de aprender a planejar considerando os diversos olhares das crianças, sem estarem sempre conduzindo o processo, aprender a exercer o papel de organizador de experiências.

Em relação ao projeto político pedagógico, TA1 menciona a necessidade de ressignificá-lo enquanto identidade da instituição. Isso é imprescindível, pois esse documento é um instrumento de gestão democrática que demanda diálogo permanente e registro de compromissos educativos, devendo ser o esteio do trabalho pedagógico real desenvolvido no âmbito da instituição, sendo necessário um trabalho colaborativo formativo sobre o PPP nas escolas de educação infantil da rede municipal.

Outro aspecto interessante na fala de TA1 é o fato de relatar que a formação continuada não está chegando a todos os professores, o que talvez possa ser justificado pelo formato adotado pela SEMED de ter o professor suporte pedagógico da instituição como formador e este não ter um perfil formativo para desempenhar esta função. Em outra situação, existem dois professores suporte pedagógico na escola, porém o trabalho de formação não tem unicidade, além disso, há ausência de professor suporte pedagógico em algumas instituições, fato que dificulta o processo formativo. Enfim, há várias particularidades que precisam ser observadas para que se tornem apenas exceções e não regra.

A entrevistada TA2 concorda com TA1 no que concerne às dificuldades na dimensão pedagógica envolvendo a formação continuada de professores, o que estimula a diversidade das práticas pedagógicas que não estão subsidiadas pela BNCC. TA2 também menciona problemas quanto à frequência de realização da formação continuada, à fragilidade do gestor quanto ao direcionamento da elaboração do projeto político pedagógico e à ausência de formação de gestores.

No que se refere ao registro do desenvolvimento de aprendizagem semestral da criança realizado pelo docente, este documento precisa ser refinado. Para isso, é necessário fazer ajustes nas orientações para que estas estejam presentes neste documento, pois o mesmo retrata também a qualidade pedagógica do trabalho desenvolvido na instituição.

Na fala do representante S, é importante destacar que gestores e professores suporte pedagógico têm seu olhar voltado para as demandas estruturais, desviando o foco do pedagógico, ou seja, a Superintendência de educação Infantil não é demandada para orientar ou intervir em questões pedagógicas.

A falta de formação para a equipe de acompanhamento também é uma dificuldade, pois é necessário ter uma equipe municiada de saberes técnicos quanto a sua atuação e de instrumentos de monitoramento, que saiba organizar as pautas das visitas às escolas, que discuta as dificuldades diagnosticadas, sejam elas de gestão ou intervenções pedagógicas, que otimize o tempo e realize devolutivas que impactem de forma positiva no trabalho realizado pela equipe escolar.

A unicidade do trabalho da SAEI é outro fator importante, pois é preciso que os técnicos tenham um mesmo discurso e alinhem suas práticas para que não se torne um trabalho solitário, sendo necessário articular um canal de comunicação dentro do próprio setor.

A entrevistada S também menciona a falta de apoio logístico, principalmente quando se trata de disponibilidade de transporte para a visita dos técnicos às escolas. Isso se constitui um problema pela quantidade de escolas, sendo essa uma condição que a SEMED deve garantir para que o trabalho de acompanhamento seja realizado.

Quando se trata de dificuldades, é possível perceber nas declarações de S que há limitações de ordem sistêmica e de ordem interna de organização do setor que se tornam grandes desafios para a prática de acompanhamento junto às instituições, sendo necessário ter um plano de ação simples, mas eficiente, que melhore a atuação da SAEI.

Isso significa que é preciso olhar com detalhes para o formato e as atribuições da equipe de acompanhamento, considerando o que Luck (2013) afirma quando se trata de monitoramento:

Tem-se como pressuposto a existência de um plano de ação a ser implementado e o esforço em acompanhar o processo de sua implementação, com um olhar perscrutador sobre as relações estabelecidas entre cada um dos aspectos da ação educativa, a dinâmica dos movimentos e resultados que promovem. (LUCK, 2013, p. 69).

Nesse contexto, quando questionados sobre que ações da equipe de acompanhamento da SAEI poderiam minimizar as dificuldades observadas nas instituições, os entrevistados apontam ações referentes ao acompanhamento pedagógico da SAEI, conforme demonstra o quadro 28.

Quadro 28 - Ações para minimizar as dificuldades pedagógicas

(continua)

Entrevistados	Respostas
S	<p>Teríamos que ter maior reunião com maior periodicidade, quem sabe ter uma pessoa responsável pelo acompanhamento pedagógico pelas técnicas, uma pessoa uma coordenação de acompanhamento pedagógico da Educação Infantil, se não for uma coordenação mais que uma pessoa fique responsável por esse acompanhamento para tirar um pouco da Superintendência e para melhorar esse processo. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020)</p> <p>Eu penso que seria importante melhorar o nosso plano de ação atualizar o nosso plano de ação diante desses novos desafios que são postos. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020)</p> <p>Melhorar o nosso plano de ação e esmiuçar esse plano de ação com a equipe para estudar mesmo fazer uma formação para toda a equipe de acompanhamento para que a gente possa garantir aquela unidade que eu falei ainda a pouco.” (S. Entrevista concedida em 08/04/2020)</p> <p>A formação para o técnico de acompanhamento, apoio logístico, carro[...], eu penso também, [...]se houvesse uma agilidade nos processos de resolução das demandas administrativas, estruturais e até mesmo pedagógicas ajudaria muito o trabalho da técnica de acompanhamento. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020)</p> <p>Eu, penso que no registro das atividades realizadas eu penso que a gente precisa aperfeiçoar um pouco mais na parte de um detalhamento maior do que foi feito do que foi observado e quais os encaminhamentos básicos eu penso que a gente precisa melhorar um pouco mais. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020)</p> <p>Seria também muito bom que dos técnicos de acompanhamento só ficassem aqueles que tivessem 40 horas ou duas matrículas que aí ele acompanharia a escola nos dois turnos na escola teria uma pessoa para dar essa assistência, mas infelizmente nós não temos pessoal suficiente para fazer esse tipo de trabalho. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020)</p> <p>Eu penso que a gente poderia repensar esse formato era uma coisa que eu gostaria que a gente repensasse que esse acompanhamento não fosse por núcleo mas por número de escolas, mas isso se constitui em um desafio muito grande para a gente, porque o formato da rede é por núcleo .Mas se nós conseguíssemos reformular isso aí de pegar o número total de escolas e dividir pelos técnicos de acompanhamento isso seria menos uma carga muito menor de trabalho e poderia dar uma qualidade melhor. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020)</p>
TA1	<p>Nós temos núcleos que estamos sem técnicos de acompanhamento, e nós temos núcleo em que tem técnico de acompanhamento, mas, ele tem um número muito grande de escolas pra acompanhar. Então, eu acho que precisa ser feita uma reestruturação. O técnico precisa ser visto realmente que o trabalho técnico de acompanhamento, ele precisa ter uma rotina, ele precisa ser baseado numa rotina, ele tem que ter uma continuidade .Na verdade, ele precisa ter uma continuidade, e essa continuidade ela só é garantida se os técnicos, tiverem uma quantidade de escola para acompanhar possível, ele está dando as devolutivas e o retorno em um tempo hábil. e poder fazer um acompanhamento mais presente. (TA1. Entrevista concedida em 20/08/2020).</p> <p>Eu acho que precisa haver um planejamento porque atualmente a gente tem um plano de acompanhamento pedagógico, porém, eu vejo que esse plano de acompanhamento ele não é colocado em prática, o técnico de acompanhamento ele acaba ficando com um trabalho muito solitário. (TA1. Entrevista concedida em 20/08/2020).</p>

Quadro 28 - Ações para minimizar as dificuldades pedagógicas

(conclusão)

Entrevistados	Respostas
TA1	<p>O nosso plano de acompanhamento, ele precisa ser um plano de acompanhamento mais consistente, um plano de acompanhamento, dialogado e construído pela equipe, pela coletividade, ele não pode ser delegado a uma pessoa e depois a pessoa apresentar pra equipe. Ele precisa ter uma identidade da equipe, então, ele precisa ser construído por todos, e ele precisa ali muito mais do que ser pautado apenas em observar se a escola tem um projeto. (TA1. Entrevista concedida em 20/08/2020).</p> <p>A gente precisa de um plano de acompanhamento muito mais bem elaborado, muito mais bem consistente que reflita a gestão, que reflita a parte pedagógica e que reflita também a organização administrativa a estrutura física da escola também que a gente tenha também esse olhar ,mas não um olhar responsável por essas demandas , um olhar apenas no sentido de ver de que forma aquilo ali pode se integrar a parte pedagógica. (TA1. Entrevista concedida em 20/08/2020).</p>
TA2	<p>É fortalecer a equipe de acompanhamento, porque, infelizmente, a equipe técnica de acompanhamento da Superintendência, ela não tem autonomia para realizar determinadas ações por conta própria, então, para fortalecer esse pedagógico. (TA2. Entrevista concedida em 28/08/2020).</p> <p>É necessária uma formação adequada, específica para essa equipe técnico pedagógica, eu acho que, eu penso que essas questões que interferem no processo, eu não sei de que forma, mas nós temos que buscar um meio delas não sobreporem porque no atual momento, elas conseguem é, dificultar a nossa atuação, elas estão como se fossem mais importante. (TA2. Entrevista concedida em 28/08/2020).</p> <p>Eu penso que nós não estamos fortalecidos no sentido de determinar, garantir a nossa ida a todas as escolas do núcleo, não é porque não queremos, mas porque nós acabamos, as pessoas acabam depositando em nós a confiança para resolver questões que não são de nossa incumbência né, não são da nossa competência, mas, que nós temos por obrigação interagir com setores articular, mediar, encaminhar documentos etc. (TA2. Entrevista concedida em 28/08/2020).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

As sugestões de ações para minimizar as dificuldades pedagógicas nas instituições são diversas, porém convergem com as adversidades apresentadas pelos representantes da SAEI.

A entrevistada TA1 destaca: reestruturação do acompanhamento quanto ao número de escolas por técnico, para haver rotina e continuidade do trabalho, estando mais presente nas instituições; reformular o plano de acompanhamento pedagógico de forma que contemple a organização administrativa e pedagógica de estrutura física, e que este plano tenha um olhar que contemple as necessidades pedagógicas das escolas.

Para a entrevistada TA2, é preciso dar mais autonomia para a equipe de acompanhamento para fortalecer a dimensão pedagógica e a formação continuada para a equipe, e garantir as visitas técnicas em todas as escolas do núcleo.

A entrevistada S indica várias ações que poderiam ser realizadas internamente no setor para melhorar as ações de acompanhamento junto às escolas, tais como: reuniões periódicas; instituir a figura de uma pessoa na coordenação de acompanhamento pedagógico da Educação Infantil; atualizar o plano de ação; aumentar o número de técnicos, de preferência com técnicos que tenham duas matrículas ou 40 horas; dar um apoio logístico; formação continuada específica para o técnico de acompanhamento; rever o formato do acompanhamento para que o grupo de escolas acompanhadas por técnico não fossem organizadas por núcleo e sim por número de escolas.

Tais ações potencializariam as práticas de acompanhamento, dando maior autonomia à equipe e otimizando o tempo para a realização das ações que implicassem diretamente no atendimento pedagógico ofertado pelas instituições, destravando aspectos que ora se constituem como dificuldades.

Quando S trata dos instrumentos de registro, é possível inferir que estes ainda são muito burocráticos. Não há uma prática de escuta às demandas das instituições para orientar o que é prioritário e o que é secundário, organizando um trabalho mais individualizado, dando às informações um tratamento pedagógico e uma devolutiva que atenda a expectativa das instituições.

Ao observar essas particularidades da SAEI, a entrevistada S indica que possui uma visão sistêmica e que percebe a relação de interdependência entre os elementos estratégicos, o que permite que, com a adoção dessas medidas, o setor possa planejar as demandas prioritárias.

As entrevistadas TA1 e S coadunam quanto à reestruturação do formato de acompanhamento e à reformulação do Plano de Ação. Para S e TA2, é importante focar na formação continuada para a equipe de acompanhamento e apoio logístico

Considerando as ações delineadas pelos representantes da SEMED, quanto às ações para melhor contribuir com as instituições, é preciso realçar que:

A política de acompanhamento é fundamental, pois o técnico de acompanhamento atua como mediador de ações e fomentador de reflexões e mudanças no processo educativo, vinculado à comunicação entre Secretaria e as instituições de ensino. (SÃO LUÍS, 2019f, p.5)

Quando questionados se têm conhecimento de algum documento que norteia as práticas de acompanhamento pedagógico na rede municipal de São Luís, todos os entrevistados afirmam que sim. Em relação às apreciações sobre o documento, os entrevistados indicam que o documento está bem elaborado quanto à descrição do trabalho de acompanhamento pedagógico, porém falha quando, em seu instrumento de acompanhamento, não contempla especificidades da educação infantil, como demonstrado no quadro 29.

Quadro 29 - Apreciações sobre o documento orientador do acompanhamento pedagógico

Entrevistados	Respostas
S	<p>A SEMED ela reformulou todo o acompanhamento pedagógico, lançou até um documento sobre o acompanhamento pedagógico da rede. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020)</p> <p>Eu li todo o documento e li o nosso, que precisa ser atualizado que o nosso até passou a incorporar a esse da rede, mas o da rede ele tem umas especificidades próprias mais Ensino Fundamental. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020)</p> <p>A gente precisa reunir e alinhar alguns pontos ver as nossas fragilidades e ver as nossas potencialidades, alinhar e melhorar o formato do nosso acompanhamento pedagógico na educação infantil. (S. Entrevista concedida em 08/04/2020)</p>
TA1	<p>Eu até acredito que as orientações presentes nesse documento e dizem respeito do ponto de vista da organização do trabalho, que dizem respeito à rotina, ao papel do técnico de acompanhamento na escola, o papel do técnico de acompanhamento na secretaria são muito boas. (TA1. Entrevista concedida em 20/08/2020).</p> <p>Quando ele chega às especificidades da educação infantil, aos instrumentos, aí, ele foi construído para atender nas áreas do ensino fundamental, ele não, ele não está atendendo as necessidades da educação infantil. (TA1. Entrevista concedida em 20/08/2020).</p> <p>Esses instrumentos, eu acredito que eles precisam ser melhores pensados eles precisam ser melhores discutidos para que eles possam, a gente lógico que a gente vai aproveitar muita coisa que os profissionais construíram ali, [...]é um documento que tem boas orientações, porém, para a realidade da educação infantil ele precisa ser aperfeiçoado. (TA1. Entrevista concedida em 20/08/2020).</p>
TA2	<p>Nós temos um documento hoje das orientações e é um documento que contempla em parte, que ali você observa o perfil, rotina, as atribuições e aí, não é um documento que contempla a contento toda a nossa prática. (TA2. Entrevista concedida em 28/08/2020).</p> <p>Eu penso que ele tem que ser aprimorado quanto à questão, do olhar para a educação infantil. (TA2. Entrevista concedida em 28/08/2020).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

As entrevistadas TA1 e TA2 mencionam que o documento contempla importantes aspectos sobre o trabalho de acompanhamento pedagógico, porém, quando se trata do instrumento para esse acompanhamento na educação infantil, TA1, TA2 e S concordam que precisa ser aprimorado para atender as especificidades dessa etapa de ensino.

Vale destacar que a entrevistada S assume que há necessidade de rever o formato de acompanhamento da SAEI, sendo significativo mobilizar toda a equipe técnica a pensar e buscar novos caminhos para a efetivação dessa ação pedagógica e, nesse sentido, o documento Orientações para o Acompanhamento traz “[...]em seu bojo elementos fundamentais para o planejamento e a execução das ações [...] com o objetivo de nortear as atividades das equipes de acompanhamento pedagógico.” (SÃO LUÍS, 2019f, p.4).

É possível perceber que as falas dos entrevistados repercutem a ideia de uma priorização no desenho de acompanhamento pedagógico com o foco restrito ao atendimento às especificidades do Ensino Fundamental, que, visto como uma política educacional, ainda não favorece as ações da educação infantil.

Importante ressaltar que esta iniciativa de elaborar um documento de orientação para o acompanhamento da rede é um avanço, pois até outubro de 2019 não havia um documento norteador macro das práticas de acompanhamento junto às instituições da rede municipal de São Luís.

Considerando os discursos dos entrevistados representantes das escolas e da SAEI sobre o eixo acompanhamento pedagógico, há indícios de que existe um olhar crítico e de que há intencionalidade de melhorar o desenho para atuação do acompanhamento pedagógico junto às instituições de educação infantil.

Em relação à concepção de acompanhamento pedagógico, tanto os representantes de escolas quanto os representantes da SAEI associam acompanhamento pedagógico à ação de promover o diálogo permanente entre as instituições de educação infantil e Secretaria, além da assistência às demandas administrativas e pedagógicas das escolas.

Em relação a como acontece o acompanhamento nas escolas, os dois grupos concordam que acontece sob a forma de visitas in loco, com utilização de instrumento para registro, auxiliando nas questões pedagógicas, e que há fragilidade quanto à periodicidade nas visitas técnicas.

O grupo de representantes da escola aponta que há fragilidade também quanto ao apoio à formação continuada de docentes realizada nas escolas, enquanto que, para o grupo da SAEI, as fragilidades estão ligadas ao acúmulo de demandas do setor e do acompanhamento às

escolas, à equipe de acompanhamento reduzida e ao instrumento de registro denso, no qual os aspectos pedagógicos não são detalhados.

Quanto às potencialidades do acompanhamento pedagógico, enquanto o grupo das escolas aponta para aspectos como confiança, possibilidade de reflexões quanto ao trabalho pedagógico e registro das dificuldades para resolutividade, o grupo da SAEI indica a assistência à equipe gestora, a qualificação dos recursos humanos da SAEI e o atendimento às demandas da SEMED.

Em relação às dificuldades na dimensão pedagógica, os grupos das escolas e da SAEI coadunam que as dificuldades envolvem elementos referentes às práticas pedagógicas ainda com viés tradicionais, ao planejamento das atividades pedagógicas, ao projeto político pedagógico e à formação continuada de professores. No grupo de escolas, também apontam para vulnerabilidade no acompanhamento da gestão de sala de aula realizada pelo professor suporte pedagógico.

Para o grupo da SAEI, as dificuldades estão voltadas ainda para: equipe de acompanhamento pedagógico reduzida, o aspecto de infraestrutura das escolas, que ainda não é satisfatório; a falta de unicidade do trabalho da equipe de acompanhamento; demandas administrativas que se justapõem às demandas pedagógicas; plano de ação de acompanhamento desatualizado e pouco apoio logístico de transporte para a visitas técnicas.

Quanto às ações para minimizar as dificuldades pedagógicas, as ações apontadas pelos representantes de escolas e representantes da SAEI foram bem distintas. Enquanto o grupo das escolas sugerem ações de ordem pedagógica, como a oferta de formação continuada, encontros entre profissionais das escolas de mesmo núcleo e aquisição de materiais pedagógicos, por outro lado, o grupo da SAEI recomenda ações macro que influenciariam na organização da equipe e nas instituições, como institucionalização de um coordenador de acompanhamento, ampliação da equipe de acompanhamento, reestruturação do formato de acompanhamento e reformulação do plano de ação.

Os dois grupos concordam que deve haver garantia da frequência regular dos técnicos de acompanhamento nas instituições de educação infantil.

Em relação ao documento de orientações norteador para o acompanhamento às instituições da rede municipal, é interessante ressaltar que, para o grupo de escolas, o documento atende as expectativas para o trabalho na educação infantil. Apenas um representante ressaltou que o documento atende as demandas do Ensino Fundamental e que precisa ser elaborado um instrumento de acompanhamento que atenda às especificidades da educação infantil.

O grupo da SAEI foi unânime em afirmar que o documento, em termos de instrumento de acompanhamento, não atende as especificidades da educação infantil, portanto, em relação a este instrumento, os dois grupos apresentam pontos de vista diferenciados, havendo necessidade de buscar formas para equiparar essas opiniões.

Para finalizar esta análise, destacamos que os olhares diferenciados e as sugestões dos sujeitos da pesquisa reiteram a necessidade de pensar e materializar ações que permitam celeridade no atendimento das demandas das instituições, elaboração de instrumentos que retratem os aspectos pedagógicos de cada instituição e a melhor organização da Superintendência de Educação Infantil-SAEI quanto ao quantitativo de técnicos para compor a equipe de acompanhamento, distribuição do número de escolas por técnico de acompanhamento, instrumentos de registro e planejamento de ações para o acompanhamento das instituições de educação infantil.

3.3.3 Síntese dos achados da pesquisa que subsidiarão a elaboração do Plano de Ação Educacional

A análise dos eixos temáticos propostos nesta pesquisa corroborou para provocar reflexões quanto à qualidade do atendimento da educação infantil e às práticas de acompanhamento pedagógico realizadas pela Superintendência da área de Educação Infantil junto às escolas da rede municipal de São Luís. Os dados produzidos a partir das entrevistas com os profissionais que atuam na SAEI e na gestão das escolas apontam para aspectos que dificultam um melhor atendimento na educação infantil.

Para melhor visibilidade dos resultados da análise dos dados, apresentamos no quadro 30 a síntese dos principais achados referentes aos eixos tratados nesta pesquisa:

Quadro 30 - Síntese dos achados da pesquisa

(continua)

Eixo	Dados da pesquisa
Qualidade na educação infantil	<ol style="list-style-type: none"> 1. A formação continuada não contempla todos os professores, e isso implica em práticas pedagógicas dissonantes das orientações curriculares para a educação infantil. 2. Ausência de formação específica sobre acompanhamento pedagógico para os técnicos que desempenham esta função. 3. Não há investimento permanente na formação continuada de gestores. 4. Distanciamento pedagógico da SAEI com as escolas.

Quadro 30 - Síntese dos achados da pesquisa

(conclusão)

Eixo	Dados da pesquisa
Acompanhamento pedagógico	5. Irregularidade no acompanhamento pedagógico das escolas, pois o acúmulo de demandas administrativas dos técnicos de acompanhamento desvia o foco do pedagógico e das escolas 6. Plano de ação do acompanhamento pedagógico da SAEI não está atualizado, necessitando de ajustes quanto à legislação vigente e a novas orientações quanto às práticas de acompanhamento. 7. Não há um acompanhamento da formação continuada realizada pelos professores suporte pedagógicos com os professores pelos técnicos de acompanhamento da 8. Instrumento de acompanhamento não atende as especificidades da educação infantil 9. Dificuldade das escolas em elaborar e realizar as ações delineadas no projeto político pedagógico. 10. Fragilidade da equipe de acompanhamento quanto à comunicação interna e unicidade de trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os dados produzidos e as contribuições mencionadas pelos representantes das escolas e da SAEI subsidiarão o próximo capítulo, no qual apresentaremos a proposta do Plano de Ação Educacional com o objetivo de oferecer caminhos à SAEI para minimizar as dificuldades ora encontradas no que se refere às ações de acompanhamento pedagógico junto às escolas.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Nos capítulos anteriores, foram apresentadas informações que delineiam o estudo proposto nessa dissertação. No capítulo 1, foram apresentadas situação problema, justificativa, objetivos e relevância da pesquisa. No capítulo 2, foi exposto o caso de gestão, contemplando uma breve contextualização da educação infantil no Brasil, Maranhão e São Luís, abordando ainda as limitações de ordem sistêmica e de organização interna da SAEI, do município de São Luís - MA.

O capítulo 3 foi constituído pelas discussões teóricas sobre os eixos temáticos qualidade na educação infantil e acompanhamento pedagógico, pelo itinerário metodológico que orientou a pesquisa, e finalizado pela apresentação e análise dos resultados encontrados com as entrevistas realizadas com a gestora da Superintendência da Área de Educação Infantil, os técnicos de acompanhamento, os gestores escolares e os professores suporte pedagógico que atuam em instituições que compõem o núcleo Centro.

Neste capítulo, será apresentado um Plano de Ação Educacional (PAE) com propostas específicas para a melhoria da atuação da SAEI e propostas de ações da SAEI para as escolas, sendo estas ações previstas para serem realizadas como projeto piloto nas 15 (quinze) instituições que compõem o núcleo centro, as quais foram foco da pesquisa.

Com a análise dos instrumentos de produção de dados realizada no terceiro capítulo, foi possível retratar as ações desenvolvidas pela SAEI e obter informações quanto à atuação da equipe de acompanhamento na perspectiva do gestor da SAEI, gestores escolares, professores suporte pedagógico e dos próprios técnicos de acompanhamento, identificando limitações e potencialidades, e principalmente refletindo sobre que ações precisam ser propostas e/ou aprimoradas na elaboração do Plano de Ação Educacional.

As proposições sinalizadas neste PAE consideram as discussões teóricas e os resultados da pesquisa e podem melhorar o trabalho de acompanhamento pedagógico realizado da SAEI junto às instituições de educação infantil, sendo importante ressaltar que este PAE é um esboço, e que essas proposições poderão ser refinadas ao longo do processo de execução.

Importa ressaltar que, para este PAE ser exitoso, é necessário o comprometimento de todos os atores envolvidos no processo de acompanhamento pedagógico, pois todos fazem parte da SEMED e são corresponsáveis pelo desenvolvimento e sucesso das ações, tendo a SAEI como setor articulador, mobilizador e sistematizador das proposições.

Considerando retratar uma melhor compreensão dos resultados obtidos na pesquisa através da análise de dados, o Quadro 31 compila os principais achados relacionados aos eixos de qualidade na educação infantil e acompanhamento pedagógico, bem como as ações propositivas para minimizar as dificuldades apontadas que serão contempladas no plano de Ação Educacional.

Quadro 31 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise

(continua)

Objetivo	Eixos de Análise	Dados da pesquisa	Ações propostas
<p>Propor ações que potencializem o acompanhamento técnico-pedagógico da SAEI nas instituições de educação infantil.</p>	<p>Qualidade na educação infantil</p>	<p>1. A formação continuada não contempla todos os professores, e isso implica em práticas pedagógicas dissonantes das orientações curriculares para a educação infantil.</p>	<p>1. Elaboração de um plano de formação continuada que contemple todos os professores da educação infantil.</p>
		<p>2. Ausência de formação específica sobre acompanhamento pedagógico para os técnicos que desempenham esta função.</p>	<p>2. Proporcionar a equipe de acompanhamento da SAEI, formação específica para realizar um bom acompanhamento junto as instituições.</p>
		<p>3. Não há investimento permanente na formação continuada de gestores.</p>	<p>3. Promover formação continuada aos gestores escolares para apoiá-los nas demandas pedagógicas das instituições.</p>
		<p>4. Distanciamento pedagógico da SAEI com as escolas dificulta o planejamento e a sistematização de atividades pedagógicas.</p>	<p>4. Apoiar as equipes gestoras na elaboração e atualização do PPP das instituições do Núcleo Centro. 5- Realização dos Seminários de Socialização de Práticas Pedagógicas para as equipes pedagógicas de escolas do núcleo centro.</p>

Quadro 31 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise

(continua)

Objetivo	Eixos de Análise	Dados da pesquisa	Ações propostas
Propor ações que potencializem o acompanhamento técnico-pedagógico da SAEI nas instituições de educação infantil.	Acompanhamento pedagógico Acompanhamento pedagógico	5. Irregularidade no acompanhamento pedagógico das escolas, pois o acúmulo de demandas administrativas dos técnicos de acompanhamento desvia o foco do pedagógico e das escolas.	7. Potencializar a rotina de acompanhamento às escolas do núcleo centro através de visitas in loco. 8. Criação de um formulário de acompanhamento online a ser preenchido pela equipe gestora pós visita in loco.
		6. Plano de ação do acompanhamento pedagógico da SAEI, não está atualizado, necessitando de ajustes quanto a legislação vigente e a novas orientações quanto as práticas de acompanhamento.	9. Propor a reformulação do Plano de Ação de acompanhamento da SAEI de forma coletiva, considerando as percepções e necessidades apontadas por técnicos de acompanhamento, gestores, professores suporte pedagógicos e professores e a legislação educacional vigente.
		7. Não há um acompanhamento da formação continuada realizada pelos professores suporte pedagógicos com os professores pelos técnicos de acompanhamento da SAEI.	9. Realização do acompanhamento das formações realizadas por professores suporte pedagógicos junto aos professores que atuam em instituições do núcleo Centro.
		8. Instrumento de acompanhamento não atende as especificidades da educação infantil	10. Propor a reformulação do Instrumento das instituições de educação infantil acompanhamento da SAEI de forma coletiva, considerando as percepções e necessidades apontadas por técnicos de acompanhamento, gestores, professores suporte pedagógicos e professores.

Quadro 31 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise

Objetivo	Eixos de Análise	Dados da pesquisa	Ações propostas
Propor ações que potencializem o acompanhamento técnico-pedagógico da SAEI nas instituições de educação infantil.	Acompanhamento pedagógico	9. Fragilidade da equipe de acompanhamento quanto à comunicação interna e unicidade de trabalho.	11. Propor reuniões sistemáticas entre a Superintendente e os técnicos de acompanhamento para planejar as ações, alinhar as práticas e encaminhamentos das demandas das instituições.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Conforme o quadro 31, são 11 (onze) proposições que se constituirão em um importante instrumento norteador das ações da SAEI para a melhoria do acompanhamento realizado junto às instituições de ensino.

Destarte, as ações propostas no PAE serão expostas utilizando-se a ferramenta de gestão 5W2H, apropriada para elaboração de plano de ação de uma organização, no sentido de evidenciar de forma simples e clara o detalhamento das estratégias e a operacionalização para implementar as ações. A ferramenta 5W2H “[...] ajuda a melhorar a segregação de tarefas dentro de um processo e a ver, de maneira gerencial, como os processos estão se desenvolvendo.” (BEHR; MORO; ESTABEL, 2008, p.39), portanto indica o que será feito através das perguntas: o que será feito (what), por que será feito (why), onde (where), quando será feito (when), quem fará (who), como será feito (how) e quanto custará (how much).

Assim, as respostas devem ser claras e objetivas e “[...] utilizando esta ferramenta, podemos então planificar nosso processo e analisá-lo de maneira compartilhada.” (BEHR; MORO; ESTABEL, 2008, p.40). Isto permite uma visualização das ações de forma ampla, prática e direta.

Dessa forma, as ações que serão detalhadas a seguir têm o objetivo de prever as estratégias relacionadas às proposições, considerando as condições para sua exequibilidade e contribuições para a melhoria das ações de acompanhamento pedagógico da SAEI.

4.1 DETALHAMENTO DAS PROPOSIÇÕES DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Nesta seção serão apresentadas as ações propostas no PAE, estruturadas em 11 subseções que contemplam ações de organização interna do acompanhamento no setor e ações

voltadas para as escolas do núcleo Centro que, a priori, serão realizadas como projeto piloto: 1) propor a reformulação do Plano de Ação de acompanhamento da SAEI de forma coletiva, considerando as percepções e necessidades apontadas por técnicos de acompanhamento, gestores, professores suporte pedagógicos e professores, e a legislação educacional vigente; 2) propor a reformulação do instrumento de registro de acompanhamento das instituições de educação infantil acompanhamento da SAEI de forma coletiva, considerando as percepções e necessidades apontadas por técnicos de acompanhamento, gestores, professores suporte pedagógicos e professores; 3) proporcionar à equipe de acompanhamento da SAEI formação específica sobre como realizar um bom acompanhamento junto às instituições; 4) propor reuniões sistemáticas entre a Superintendente e os técnicos de acompanhamento para planejar as ações, alinhar as práticas e encaminhamentos das demandas das instituições; 5) elaboração de um plano de formação continuada que contemple todos os professores da educação infantil; 6) promover formação continuada aos gestores escolares para apoiá-los nas demandas pedagógicas das instituições; 7) Potencializar a rotina de acompanhamento às escolas do núcleo centro através de visitas in loco; 8) Criação de um formulário de acompanhamento online a ser preenchido pela equipe gestora pós visita in loco nas escolas do núcleo centro; 9) apoiar as equipes gestoras na elaboração e atualização do PPP das instituições do Núcleo Centro; 10) realização dos Seminários de Socialização de Práticas Pedagógicas para as equipes pedagógicas de escolas do núcleo centro ; e 11) realização do acompanhamento das formações realizadas por professores suporte pedagógicos junto aos professores que atuam em instituições do núcleo centro.

Em seguida, as subseções apresentam a síntese dessas proposições através da ferramenta 5W2H, que poderá nortear as ações do acompanhamento pedagógico na Superintendência da Área de Educação Infantil-SAEI.

4.1.1 Ação 1: Reformulação do Plano de Ação do Acompanhamento da SAEI

A pesquisa revelou que o plano de acompanhamento da SAEI encontra-se desatualizado, necessitando ser reformulado, fato que implica no reconhecimento das atribuições e finalidades, e operacionalização desta ação em âmbito institucional da SEMED e no contexto das escolas.

Considerando a importância desse documento, é necessário reformulá-lo incorporando à sua versão atual aspectos atinentes a: atualização da legislação educacional vigente como PME/São Luís; Base Nacional Comum Curricular Proposta da Educação Infantil da Rede

Municipal de São Luís; Orientações para o Acompanhamento pedagógico da rede pública municipal de São Luís; refinamento da justificativa e objetivos; delineamento, de forma clara, das atribuições da equipe de acompanhamento pedagógico, tendo como foco as demandas pedagógicas das escolas.

Outros aspectos são: apontar as atribuições da equipe multidisciplinar, as formas de articulação com outros setores de apoio; apontar a rotina de trabalho da equipe de acompanhamento, como periodicidades das reuniões, horários de estudo e formação da equipe; planejamento das visitas às escolas; reestruturar as ações e detalhar as estratégias considerando as condições de exequibilidade e orientações quanto à aplicação do instrumento de registro de acompanhamento nas escolas e dos instrumentos de avaliação do trabalho de acompanhamento junto às escolas para melhorar esta ação.

Nesse sentido, é importante contemplar algumas etapas, sendo que, na primeira, a Superintendente de Educação Infantil promoverá a primeira reunião com a equipe de acompanhamento, tendo como pauta a reformulação do Plano de Ação de acompanhamento, sendo definido o grupo de trabalho (GT) formado por 3 (três) técnicos para coordenar a ação e tendo o prazo de 4 meses para conclusão do documento. Na sequência, o GT se reunirá para estruturar as ações que precisarão desenvolver até a versão final do documento.

As outras etapas incluirão: reuniões semanais do GT, nas quais farão o levantamento e estudo dos documentos da legislação educacional nacional e municipal; organização de pautas para 04 reuniões com a equipe de acompanhamento para escuta de sugestões quanto à metodologia de acompanhamento a ser utilizada; o planejamento do trabalho enquanto equipe; e a atuação na escola, além de tratar das ações e estratégias de acompanhamento.

Nas próximas etapas, o grupo de trabalho elaborará, no Formulário *Google*, questionário com perguntas que versem sobre como melhorar o acompanhamento pedagógico da educação infantil, a ser enviado via link para e-mail institucional e para ser respondido por gestores, professores suporte pedagógico e docentes. Posteriormente, o GT selecionará as informações por núcleo de escolas e sistematizará o documento com as propostas dos atores envolvidos.

Em seguida, será encaminhada via e-mail institucional a versão preliminar para os técnicos de acompanhamento se manifestarem com inserções e exclusões no documento. Após devolutiva, haverá um momento de apresentação da versão final.

Na sequência será enviada a versão final para as equipes pedagógicas das instituições e solicitado aos técnicos de acompanhamento que se reúnam com gestores e professores suporte pedagógicos do núcleo de escolas que atuam para socializar e dirimir dúvidas sobre o plano de acompanhamento. A equipe gestora deverá socializar o plano de Acompanhamento da SEMED

com os docentes para que se apropriem das atribuições da equipe de acompanhamento nos momentos de reunião pedagógica de forma presencial ou online.

Há de se definir que este grupo de trabalho da SAEI será responsável em compartilhar todas as informações referentes ao plano de ação de acompanhamento pedagógico da SAEI às escolas e outros setores.

Quadro 32 - Síntese da Ação 1: Reformulação do Plano de Ação do Acompanhamento pedagógico da SAEI

What? (O quê?)	Reformulação do Plano de Ação do Acompanhamento pedagógico da SAEI.
Why? (Por quê?)	Necessidade de reformulação do documento para alinhar as atribuições e práticas de acompanhamento, junto as instituições de educação infantil.
Who? (Quem?)	Superintendente, Técnicos da equipe de Acompanhamento da SAEI, equipes gestora e pedagógicas das escolas.
Where? (Onde?)	Auditório da SEMED e escolas, ou via plataforma <i>Google Meet</i> .
When? (Quando?)	Em quatro meses, no período de fevereiro a junho/2021.
How? (Como?)	Através da criação do grupo de trabalho(GT) formado por 3 técnicos de acompanhamento que se reunirão semanalmente, para estudos e sistematizações; reuniões com os técnicos de acompanhamento se reunirão para analisar de aspectos referentes ao Plano de Ação; utilização da ferramenta <i>Google Forms</i> , para a aplicação de questionários as equipes pedagógicas das instituições de educação infantil e divulgação da versão final do documento por e-mail e reuniões envolvendo Técnicos da equipe de Acompanhamento da SAEI e equipes gestoras e pedagógicas das escolas.
How much? (Quanto custa?)	Sem custo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

A reformulação do plano de acompanhamento pedagógico, é uma ação imprescindível para a atuação da equipe de acompanhamento, pois orienta, recomenda e define as atribuições, ações, metas, estratégias e intervenções a serem realizadas nas instituições de ensino.

4.1.2 Ação 2: Reformulação do instrumento de registro de acompanhamento da SAEI para as instituições de educação infantil

Tal ação se justifica, pois na fala dos entrevistados houve discordâncias quanto ao atendimento das especificidades do atual instrumento de acompanhamento adotado na rede pós divulgação do documento Orientações para o Acompanhamento Pedagógico da Rede Pública Municipal de São Luís referente ao atendimento das especificidades da educação infantil, já que a maioria dos entrevistados indicou que o instrumento atende as expectativas do Ensino Fundamental.

Esta ação objetiva aprimorar o instrumento de registro existente e aperfeiçoar a atuação pedagógica dos técnicos de acompanhamento para a produção de dados e possíveis intervenções pedagógicas.

Para realizar esta ação será fundamental realizar reuniões para estudos, debates e análises de instrumentos de acompanhamento, e revisitar coletivamente os documentos de registro para ajustar as novas demandas, tais como: Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, Proposta Curricular da Educação Infantil da rede de São Luís e Orientações para o Acompanhamento pedagógico da Rede Pública Municipal de São Luís, além de definir os elementos a serem detalhados, tornando-os mais funcionais.

Assim, as estratégias para a realização desta ação são: compor um grupo de trabalho (GT) formado por 3 técnicos para organizar esta ação. Este GT realizará reuniões sistemáticas semanais para elaborar um roteiro preliminar de blocos temáticos de informações com os respectivos itens que serão contemplados no instrumento.

A princípio, esses blocos temáticos e itens poderão contemplar: perfil da unidade escolar (regularização da escola, identificação de gestor, professor suporte pedagógico, matrículas, carência de profissionais, características de infraestrutura, equipamentos e acessibilidade etc.); organização das turmas (material pedagógico, produção das crianças etc.); práticas pedagógicas (planejamento, experiências que estão sendo oportunizadas para as crianças, interações, dificuldades e potencialidades); participação das famílias (frequência das crianças, projeto político pedagógico, vivências das crianças etc.); aprendizagens das crianças (tratamento dado ao relatório semestral de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem da criança); e acompanhamento das práticas pedagógicas dos docentes pelo professor suporte pedagógico.

Na sequência, o GT enviará a versão preliminar do roteiro do instrumento composto pelas seções e itens para o e-mail institucional das escolas e solicitará aos gestores, professores

suporte pedagógico e docentes das instituições sugestões de seções e itens para a elaboração do instrumento de acompanhamento da educação infantil.

Em seguida, o GT da SAEI agrupará e selecionará as informações por núcleo de escolas para realizar os ajustes no documento, sistematiza-lo e enviará por e-mail a versão final para as equipes pedagógicas das instituições para validação. Na sequência, solicitará aos técnicos de acompanhamento que reúnam com as equipes gestoras do núcleo de escolas que atuam para socializar e dirimir dúvidas sobre o instrumento de acompanhamento.

A equipe gestora deverá socializar o instrumento de registro de acompanhamento da SEMED com os docentes para que se apropriem das atribuições da equipe de acompanhamento nos momentos de reunião pedagógica de forma presencial ou online.

Há de se definir que este GT será responsável em compartilhar todas as informações referentes ao instrumento de registro de acompanhamento da SAEI às escolas e outros setores.

Quadro 33 - Síntese da Ação 2: Reformulação do instrumento de registro de acompanhamento da SAEI para as instituições de educação infantil

What? (O quê?)	Reformulação do instrumento de registro de acompanhamento das instituições de educação infantil.
Why? (Por quê?)	Necessidade de reformular o documento, para aprimorar a realização de visitas in loco às instituições e subsidiar a mediação dos técnicos de acompanhamento nas instituições de educação infantil.
Who? (Quem?)	Superintendente e técnicos da equipe de acompanhamento, equipes gestora e pedagógicas das escolas.
Where? (Onde?)	Auditório da SEMED ou via plataforma <i>Google Meet</i> .
When? (Quando?)	Em quatro meses, de fevereiro a junho /2021.
How? (Como?)	Formação grupo de trabalho, reuniões para estudos, debates e análises de instrumentos de acompanhamento, utilização da ferramenta <i>Google Forms</i> para a aplicação de questionários as equipes pedagógicas das instituições de educação infantil e reuniões envolvendo Técnicos da equipe de Acompanhamento da SAEI, e equipes gestoras e pedagógicas das escolas.
How much? (Quanto custa?)	Sem custo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

A reformulação do instrumento de registro possibilita um estudo das características de cada escola para planejar o acompanhamento no sentido de intervir e colaborar com suas singularidades.

4.1.3 Ação 3: Formação para equipe de acompanhamento pedagógico da SAEI

Os relatos dos entrevistados apontam para uma fragilidade quanto ao trabalho de acompanhamento desenvolvido pela SAEI, pois, com uma equipe reduzida, os técnicos acumulam funções administrativas e pedagógicas, e não conseguem deter um foco na dimensão pedagógica, porém há lacunas quanto ao saber fazer um acompanhamento efetivo.

Partindo dessa necessidade, é imprescindível ampliar a equipe técnica de acompanhamento e promover formação continuada específica para os técnicos de acompanhamento da Superintendência da Área de Educação infantil para aprimorarem sua atuação pedagógica junto às instituições de educação infantil.

Assim, a proposta de realização de formação para equipe técnica de acompanhamento envolve uma parceria com professores que atuam nos Departamento de Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Para tal, será realizada uma articulação via documento oficial da SEMED via Centro de Formação do Educador para a UFMA.

Feito isso, o passo seguinte será selecionar as temáticas que serão tratadas na formação, sendo sugeridas: concepções de infância, currículo, acompanhamento pedagógico e avaliação na educação infantil, a importância do acompanhamento pedagógico para a SEMED e para as escolas, discussão e análise de instrumentos de acompanhamento para a educação infantil, elaboração de pautas de acompanhamento e protocolos a serem adotados nas escolas com o objetivo de apoiarem as Unidades de Educação Básica de educação infantil nas tomadas de decisões de natureza pedagógica.

O material do curso de formação envolverá um *card* de apresentação dos objetivos e temáticas a serem abordadas, e cronograma de encontros, vídeos, apresentações em slides e textos teóricos que deverão ser encaminhados em mídias para o e-mail dos técnicos de acompanhamento. A cada encontro, os técnicos de acompanhamento farão um registro reflexivo individual sobre as discussões e atividades realizadas.

A formação ocorrerá no auditório da SEMED ou via plataforma *Google Meet*, sendo previstos sete encontros com carga horária mensal de 8h, no período de abril a novembro de 2021, totalizando 56h horas de formação. Essa formação em serviço já está prevista na ornada de trabalho dos técnicos de acompanhamento.

Importante ressaltar que as ações 1, 2 e 3 deste PAE estarão sendo desenvolvidas concomitantemente para melhor articulação e estruturação do trabalho de acompanhamento pedagógico.

Quadro 34 - Síntese da Ação 3: Formação para equipe de acompanhamento pedagógico da SAEI

What? (O quê?)	Formação para a equipe de acompanhamento pedagógico da Superintendência da Área de Educação Infantil.
Why? (Porquê?)	Para proporcionar à equipe técnica da SAEI a ampliação das competências e estratégias para acompanhamento às instituições de educação infantil.
Who? (Quem?)	Superintendente, técnicos de acompanhamento pedagógico da SAEI, e Centro de Formação do Educador em parceria com a Universidade Federal do Maranhão-UFMA.
Where? (Onde?)	Auditório da SEMED e /ou plataforma <i>Google Meet</i> .
When? (Quando?)	Em 14 encontros, no período de abril a novembro 2021.
How? (Como?)	Em encontros sistemáticos de estudos, debates e análises de aspectos referentes ao acompanhamento pedagógico na educação infantil.
How much? (Quanto custa?)	A estimativa para o pró-labore do professor mediador é de R\$ 2.000, 00 por encontro totalizando, R\$28.000,00, para a realização desta ação de formação continuada. .

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Assim, proporcionar formação continuada para técnicos de acompanhamento é investir no fortalecimento da autonomia da equipe de acompanhamento e potencializar uma ação que impactará na qualidade do atendimento da educação infantil.

4.1.4 Ação 4: Reuniões sistemáticas da Superintendente com os técnicos de acompanhamento da educação infantil

Esta ação foi proposta devido ao fato de haver algumas fragilidades quanto ao alinhamento das ações, unicidade das informações, instrumentos e práticas no trabalho desenvolvido pela equipe de acompanhamento às instituições de educação infantil, apontados pela pesquisa.

Dessa forma, é necessário, ampliar a rotina de reuniões, já realizadas, que corroborem para o efetivo planejamento e tomada de decisões de forma coletiva que garantam a resolutividade de demandas pedagógicas das instituições.

Esta ação deverá ser contemplada no Plano de Ação Anual da SAEI-2021, indicando as datas para realização de reuniões para agendamento da Superintendente e da equipe de acompanhamento pedagógico.

Além disso, a Superintendente elaborará uma versão preliminar da pauta para cada reunião e encaminhará com antecedência de uma semana a pauta da reunião para os técnicos para que possam apropriar-se e organizarem-se para a reunião. Importante que, a cada reunião,

um técnico fique responsável em fazer registro dos encaminhamentos e posteriormente socialize-o com a equipe de acompanhamento.

Quadro 35 - Síntese da Ação 4: Reuniões sistemáticas da Superintendente com os técnicos de acompanhamento da educação infantil

What? (O quê?)	Realização de reuniões sistemáticas mensais do(a) Superintendente com todos os técnicos de acompanhamento.
Why? (Porquê?)	Necessidade de promover momentos de diálogo e planejamento sistemáticos das ações de acompanhamento.
Who? (Quem?)	Técnicos de acompanhamento e formadores do Centro de Formação do Educador.
Where? (Onde?)	Auditório da SEMED ou através da plataforma <i>Google Meet</i> .
When? (Quando?)	Onze reuniões mensais, de fevereiro a dezembro /2021.
How? (Como?)	Reuniões mensais previamente agendadas no calendário de atividades da SAEI, de forma presencial ou a distância.
How much? (Quanto custa?)	Sem custo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Essa ação mobiliza a permanente articulação entre os membros da equipe, além de manter os trâmites de resolutividade das demandas das instituições de educação infantil.

4.1.5 Ação 5: Elaboração do plano de formação continuada para professores da educação infantil

O resultado das entrevistas com representantes da SAEI e representantes de escolas demonstrou que a formação continuada ainda não contempla todos os docentes, além de ficar a cargo da equipe gestora, portanto, realizar esta ação beneficiará os docentes que atendem crianças da educação infantil e as peculiaridades tanto do regime integral quanto do regime parcial, pois é uma proposta que visa melhorar a atuação docente.

A potencialização da ação de formação continuada é relevante e necessária pois oportuniza aos docentes momentos de análise e reflexão da própria prática pedagógica, além de ser um direito e uma forma de valorização profissional.

Assim, para a realização desta ação sugere-se: criar um grupo de trabalho formado por representantes da SAEI e do Centro de Formação do Educador; definir um calendário de reuniões semanais; mapear o quantitativo de professores que atuam na educação infantil por faixa etária, carga horária, regime parcial e integral e por núcleo de escolas; realizar pesquisa

com os professores através de questionário do *Google Forms*, o qual será enviado através de link para o e-mail institucional da escola para que indiquem as temáticas para as formações, sendo esta uma forma de identificar as fragilidades e lacunas em suas práticas pedagógicas; e em seguida, selecionar as principais temáticas apontadas.

Em seguida, o GT compilará as respostas dos professores quanto às temáticas a serem abordadas na formação e sistematizará o Plano de formação considerando o resultado da pesquisa.

A sistematização do plano de formação contemplará todas as temáticas que serão abordadas em cada encontro, as principais estratégias formativas que poderão ser utilizadas e a previsão do cronograma dos encontros

Importante, também, prever no plano de formação a adoção de modelo híbrido, com encontros presenciais em espaços da SEMED (caso seja possível) e à distância através de aplicativos de videoconferência e plataformas de estudo.

Após a elaboração do Plano de Formação, elaborar o Pedido de Realização de Despesa (PRD), onde são descritos a justificativa, a descrição do serviço e previsão orçamentária. Em seguida, encaminhá-lo para a Secretaria Adjunta de Ensino para autorização e devidas providências, caso seja aprovado.

Quadro 36 - Síntese da Ação 5: Elaboração do plano de formação continuada para professores da Educação infantil

What? (O quê?)	Elaboração do plano de formação continuada para professores da educação infantil.
Why? (Por quê?)	Necessidade de promover formação continuada para professores que atuam na educação infantil tendo em vista o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.
Who? (Quem?)	Superintendente da SAEI, Gestor do Centro de Formação, Coordenador da Formação para Professor Suporte pedagógico e Técnicos de acompanhamento, em parceria com os docentes.
Where? (Onde?)	Sala da SAEI.
When? (Quando?)	Janeiro a junho 2021.
How? (Como?)	Reuniões com representantes dos setores envolvidos para elaboração do plano de formação e aplicação de questionários via <i>Google Forms</i> para docentes e professores suporte pedagógicos. Realização de formação continuada no período de agosto a dezembro de 2021, com 2 seminários temáticos mensais.
How much? (Quanto custa?)	A previsão orçamentária para realização da formação continuada em 2021 será R\$ 20.000,00, considerando o pró-labore para os professores mediadores de R\$ 2.000,00 por palestra e utilização de plataforma de videoconferência youtube.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Importante ressaltar que esta ação subsidiará o aprimoramento de concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, contribuindo para o atendimento de qualidade às crianças nas instituições de educação infantil.

4.1.6 Ação 6: Realização de reuniões formativas com gestores escolares do núcleo Centro

Considerando os relatos dos entrevistados quanto ao distanciamento pedagógico da SAEI, uma forma de retomar este vínculo, no que se refere aos gestores escolares, é a proposição de reuniões formativas e, para isso, a equipe técnica de acompanhamento tem papel fundamental no aprimoramento das competências pedagógicas desses profissionais.

Assim, para o desenvolvimento desta ação, é essencial considerar algumas etapas, tais como: organizar uma reunião com os técnicos de acompanhamento para definirem as ações e as datas e horários das reuniões com os gestores, e encaminhamento de e-mail aos gestores apresentando a ação de encontros formativos, solicitando sugestões de temáticas pedagógicas a serem trabalhadas nos encontros. Em seguida, os técnicos de acompanhamento selecionarão as principais temáticas sugeridas pelas escolas.

Para cada reunião, os técnicos de acompanhamento realizarão um levantamento de textos teóricos que possam, conceitualmente, subsidiar o gestor sobre as temáticas, selecionarão os principais aspectos, organizarão os slides e elaborarão a pauta com temática pedagógica da reunião e articularão o agendamento da reunião com os gestores.

Para cada encontro trimestral com duração de 4h, devem organizar o material impresso e em mídia a ser apresentado, e caso o encontro formativo não ocorra presencialmente, criar link no aplicativo de videoconferência para que todos participem.

Quadro 37 - Síntese da Ação 6: Reuniões formativas com gestores escolares do núcleo centro

(continua)

What? (O quê?)	Realização de reuniões formativas com gestores escolares do núcleo centro.
Why? (Por quê?)	Para assegurar na prática de acompanhamento, a regularidade de reuniões de gestores do Núcleo Centro, no sentido de ampliar o repertório de temáticas referentes a gestão pedagógica e o gestor em sua atuação na instituição.
Who? (Quem?)	Técnicos da equipe de acompanhamento em parceria com gestores escolares.
Where? (Onde?)	Adoção do modelo híbrido de reuniões presenciais no Auditório da SEMED e a distância através de aplicativos de videoconferência.
When? (Quando?)	Reuniões trimestrais previamente agendadas de forma presencial ou a distância. no período de marco a dezembro de 2021.

Quadro 37 - Síntese da Ação 6: Reuniões formativas com gestores escolares do núcleo centro
(conclusão)

How? (Como?)	Os técnicos de acompanhamento do núcleo centro realizarão as formações com gestores escolares, com carga horária de 4h por encontro totalizando 12h anual.
How much? (Quanto custa?)	Sem custo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Esta ação permitirá minimizar a lacuna da falta de formação continuada, pois, uma vez sem repertório pedagógico, os gestores acabam se distanciando da dimensão pedagógica, fator que dificulta os encaminhamentos do acompanhamento pedagógico.

4.1.7 Ação 7: Potencializar a rotina de acompanhamento às escolas do núcleo centro, através de visitas in loco.

As falas dos entrevistados da pesquisa foram enfáticas quanto à necessidade de um acompanhamento pedagógico regular e contínuo da SAEI nas escolas, e, nesse sentido, para fortalecer o vínculo da SAEI com as escolas e garantir mais qualidade ao trabalho pedagógico, as visitas in loco tornam-se fundamentais. Portanto, é importante potencializar a rotina de visitas mensais, pois é um desafio acompanhar o núcleo centro por possuir um quantitativo elevado de 15 (quinze) escolas para apenas dois técnicos em turnos diferentes.

Importante ressaltar que o atendimento individualizado regular às escolas gera maior afinidade e confiança entre os técnicos de acompanhamento e equipes gestoras, permitindo maior envolvimento e favorecendo as intervenções pedagógicas de forma a apoiar as atividades realizadas nas escolas.

Assim, se faz necessário elaborar de forma coletiva com os técnicos do Núcleo centro um cronograma de visitas, e a cada a visita mensal selecionar um aspecto pedagógico e elaborar uma pauta com os objetivos, os itens que serão tratados, imprimir os materiais necessários e deixar espaço para registro dos encaminhamentos, uma vez que não é possível dar conta de todos os aspectos pedagógicos em uma só visita, além de otimizar o tempo.

Na sequência, os técnicos se reunirão para sistematizarem as informações coletadas e os encaminhamentos dados às equipes gestoras em um relatório descritivo.

Os técnicos de acompanhamento municiados de informações e documentos deverão solicitar reunião com o Superintendente da SAEI para avaliar a ação e tomar providências quanto às situações que apresentem dificuldades dando, se possível, uma devolutiva célere às equipes gestoras.

Quadro 38 - Síntese da Ação 7: Potencializar a rotina de acompanhamento às escolas do núcleo centro, através de visitas in loco.

What? (O quê?)	Potencializar a rotina de acompanhamento às escolas do núcleo centro, através de visitas in loco.
Why? (Por quê?)	Necessidade de acompanhamento sistemático do trabalho pedagógico realizado pelas equipes gestora e pedagógica das escolas.
Who? (Quem?)	Técnicos de acompanhamento do Núcleo Centro.
Where? (Onde?)	Na própria escola.
When? (Quando?)	Visitas mensais conforme as demandas das escolas.
How? (Como?)	Os técnicos de acompanhamento realizarão visitas in loco nas escolas.
How much? (Quanto custa?)	A reprodução do instrumento de acompanhamento será feita na SAEI. O deslocamento dos técnicos de acompanhamento da SEMED para as escolas será solicitado via documento oficial ao setor de Transporte pela SAEI.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Importante ressaltar que o acompanhamento in loco é uma das atribuições dos técnicos de acompanhamento que mais aproxima a SEMED das escolas, no sentido de poder conhecer suas especificidades e promover interfaces de experiências com outras escolas do mesmo núcleo.

4.1.8 Ação 8: Criação de um formulário de acompanhamento pós visita in loco para escolas do núcleo Centro

Considerando as falas dos entrevistados quanto à necessidade da regularidade e continuidade do acompanhamento pedagógico da SAEI nas escolas, a criação de um formulário de acompanhamento pós visita in loco favorece uma continuidade do acompanhamento, informando as dificuldades e os avanços percebidos pelas equipes gestoras, mesmo os técnicos não estando presentes na escola.

Para a realização desta ação, os técnicos de acompanhamento deverão elaborar o questionário simples de no máximo 4 questões atinentes à realização dos encaminhamentos deixados na visita in loco pela ferramenta *Google Forms*, e encaminhá-lo para o e-mail institucional, possibilitando maior agilidade no recebimento das respostas.

Além disso, os técnicos de acompanhamento deverão analisar as respostas e criar gráficos para ilustrar os resultados. Em seguida, os técnicos de acompanhamento agendarão reunião com o Superintendente para socializar os dados e apresentar o feedback para as equipes gestoras.

Quadro 39 - Síntese da Ação 8- Criação de um formulário de acompanhamento pós visita in loco para escolas do núcleo Centro

What? (O quê?)	Criação de um formulário de acompanhamento pós visita in loco para escolas do núcleo Centro.
Why? (Por quê?)	Para assegurar continuidade do acompanhamento pedagógico pós visita in loco nas escolas.
Who? (Quem?)	Técnicos de Acompanhamento, Gestores escolares e professores suporte pedagógicos do núcleo centro.
Where? (Onde?)	Na própria escola.
When? (Quando?)	A cada visita realizada pelos técnicos de acompanhamento, com um cronograma pré-definido para o preenchimento por parte das equipes gestoras.
How? (Como?)	Elaboração de um formulário em que a equipe gestora registre as dificuldades e os avanços nas demandas pedagógicas após visita dos técnicos de acompanhamento, através da ferramenta <i>Google Forms</i> .
How much? (Quanto custa?)	Sem custo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

A utilização desse formulário permitirá a continuidade de trabalho de acompanhamento às escolas e o registro das dificuldades e avanços das escolas para melhorar a qualidade do seu projeto educativo.

4.1.9 Ação 9: Apoiar as equipes gestoras na elaboração e atualização do PPP das instituições do Núcleo Centro

A elaboração do projeto político pedagógico e sua exequibilidade no cotidiano escolar foram dificuldades apontadas na pesquisa, trazendo à luz a necessidade de apoiar as escolas nesse processo de construção de sua identidade pedagógica.

Para esta ação, serão desenvolvidas algumas estratégias, tais como: reunião entre os técnicos de acompanhamento do núcleo centro para traçar um plano de trabalho para esta ação, cada técnico ficará responsável por um grupo de escolas para identificar as escolas que ainda não iniciaram a elaboração do PPP, que atualmente são 2(duas), ou com dificuldades no processo de sistematização e/ou atualização do documento, acompanhando-as até a finalização da ação.

Em seguida, os técnicos agendarão uma reunião com as equipes gestoras, via plataforma *Meet*, para apresentar aspectos que envolvem a construção do PPP, tais como: importância, finalidades, legislação vigente, dimensões, princípios, etapas, ações e instrumentos.

Após essa primeira reunião, deverá ser organizado um cronograma de reuniões sistemáticas quinzenais com as equipes gestoras de cada escola, presencialmente ou via plataforma *Google Meet*, para elaboração coletiva do plano de ação que contemple o detalhamento das ações e estratégias para elaboração do PPP, e neste plano devem estar inclusos os momentos de escuta com os profissionais que atuam na escola, famílias e crianças.

Essas reuniões quinzenais também servirão para atualização dos avanços e dificuldades no processo de elaboração ou revisão do PPP e, ao final, as equipes gestoras agendarão um encontro com representantes da comunidade escolar para apresentar o Projeto político pedagógico da escola e validá-lo. Na sequência, o projeto político pedagógico será enviado para a Superintendência da Área de Educação Infantil.

Quadro 40 - Síntese da Ação 9: Apoiar as equipes gestoras na elaboração e atualização do PPP das instituições do Núcleo Centro

What? (O quê?)	Apoio na elaboração e revisão do Projeto político pedagógico das escolas do núcleo centro.
Why? (Por quê?)	Necessidade de subsidiar o processo de elaboração e revisão do PPP nas instituições do núcleo Centro.
Who? (Quem?)	Técnicos de acompanhamento, gestores e professores suporte pedagógico das escolas do Núcleo Centro.
Where? (Onde?)	Adoção de modelos híbrido, com reuniões presenciais em espaços da SEMED, via <i>Google Meet</i> e visitas in loco as instituições.
When? (Quando?)	Agosto a dezembro 2021.
How? (Como?)	Os técnicos de acompanhamento organizarão reuniões quinzenalmente, previamente agendadas com as equipes gestoras das escolas.
How much? (Quanto custa?)	Sem custo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

O processo de elaboração ou revisão do projeto político pedagógico da escola é um processo que considera o diagnóstico da realidade da escola, o levantamento das representações da comunidade escolar e a proposição de ações a serem realizadas pelos diversos profissionais da escola. Portanto é um documento referência de produção coletiva que tem como objetivo melhorar a qualidade da educação ofertada pela escola.

4.1.10 Ação 10: Realização dos Seminários de Socialização de Práticas Pedagógicas para as equipes pedagógicas de escolas do núcleo centro

O distanciamento pedagógico da SAEI com as escolas foi uma dificuldade apontada pelos entrevistados, portanto uma interessante proposta de ação para aproximar o acompanhamento pedagógico das escolas é a realização de Seminário de boas práticas pedagógicas, que dará visibilidade ao trabalho desenvolvido com as crianças e proporcionará a troca de experiências entre equipes pedagógicas do mesmo núcleo de escolas.

Para a realização desta ação, no primeiro momento, os técnicos de acompanhamento se reunirão para estruturar um plano de trabalho contemplando todas as estratégias, responsáveis e prazos para efetivação da ação.

Em seguida, será elaborado um documento informando aos gestores, professores suporte pedagógicos e professores, a proposta do Seminário de Socialização de Práticas Pedagógicas, objetivos, roteiro de relato de experiência, tempo e recursos para exposição e síntese do calendário com as atividades do Seminário. Outro importante aspecto a ser considerado é o contato com professores que atuam em universidades para que possam realizar palestras com temáticas da educação infantil.

Os técnicos de acompanhamento do núcleo centro disponibilizarão, via e-mail institucional das escolas, um formulário para inscrição e um roteiro para apresentação do relato de experiência escrito (justificativa, objetivos, desenvolvimento da experiência, período de desenvolvimento da experiência e resultados alcançados) e, em seguida, organizarão e selecionarão as experiências por temáticas, de forma a diversificar as apresentações dos docentes.

Os técnicos de acompanhamento entrarão em contato com todos os inscritos para dar uma devolutiva sobre os relatos, caso sejam selecionados para o primeiro seminário, para o segundo seminário ou precisem aprimorar seus relatos.

Será disponibilizado um link para inscrição para participação dos seminários e todos os gestores, professores suporte pedagógicos e professores que atuam em escolas do núcleo centro poderão participar. Será divulgada a programação do Seminário através de *cards* e o *link* para acesso a plataforma.

Cada seminário terá a duração de 4h e, ao final, será emitido o certificado de participação aos docentes que apresentaram suas experiências. Aos outros participantes será emitida uma declaração.

Quadro 41 - Síntese da Ação 10: Realização dos Seminários de Socialização de Práticas Pedagógicas para as equipes pedagógicas de escolas do núcleo centro

What? (O quê?)	Realização dos Seminários de Socialização de Práticas Pedagógicas para as equipes pedagógicas de escolas do núcleo centro.
Why? (Por quê?)	Necessidade a aproximar pedagogicamente as equipes pedagógicas das escolas do núcleo centro.
Who? (Quem?)	Técnicos de acompanhamento do núcleo Centro em parceria com gestores, professores suporte pedagógicos e professores e universidades.
Where? (Onde?)	Plataformas de videoconferência.
When? (Quando?)	Junho e dezembro/2021,
How? (Como?)	Através de plataformas de videoconferência, como o Youtube.
How much? (Quanto custa?)	Os valores referentes a formação de profissionais da educação estão previstos no orçamento do Plano Plurianual-PPA.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Esta ação de natureza formativa, além de alcançar um número significativo de participantes, também poderá promover momentos de reflexão e suscitar novos olhares sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições, no sentido de ampliá-las e redimensionar seu projeto pedagógico.

4.1.11 Ação 11: Realização do acompanhamento das formações realizadas por professores suporte pedagógicos junto aos professores que atuam em instituições do núcleo Centro

Considerando as falas dos entrevistados representantes das escolas pesquisadas, há necessidade de uma parceria maior entre os técnicos de acompanhamento e o professor suporte pedagógico quanto à formação de professores desenvolvidas nas escolas. Portanto, pensar em elaborar um plano de ação de acompanhamento das formações realizadas por professores suporte pedagógicos é relevante e fortalece o vínculo entre SAEI e Escolas.

Tal ação complementa a ação de acompanhamentos individuais in loco nas escolas, pois estabelece uma valorização da qualificação profissional, a apropriação de novos saberes e ampliação de competências da atividade docente no que concerne às práticas pedagógicas.

Dessa forma, para desenvolver esta ação, as estratégias perpassam por realizar 4 (quatro) reuniões entre os técnicos do núcleo centro para a elaboração de justificativa, objetivos, as ações necessárias, cronograma e responsáveis.

Para efetivação da ação de acompanhamento da formação continuada de professores realizada pelos professores suporte pedagógicos, uma ação fundamental será a realização de reunião com os professores suporte pedagógicos para que apontem as principais dificuldades e o que esperam dos técnicos de acompanhamento quanto ao apoio na formação continuada.

Acrescenta-se, ainda, a organização de um cronograma de atendimento por instituição de forma virtual aos professores suporte pedagógicos, que atualmente são os responsáveis por realizarem a formação continuada com os professores, para elaborarem a pauta da formação mensal, alinhando as temáticas de formação com os professores suporte pedagógicos dos turnos matutino e vespertino de cada instituição.

Também é importante agrupar os docentes das instituições que não possuem professor suporte pedagógico e organizar o cronograma de acompanhamento das formações à distância ou presencial, para que todas as escolas sejam atendidas.

Quadro 42 - Síntese da Ação 11: Realizar acompanhamento das formações realizadas por professores suporte pedagógicos junto aos professores que atuam em instituições do núcleo Centro

What? (O quê?)	Realizar acompanhamento das formações realizadas por professores suporte pedagógicos junto aos professores que atuam em instituições do núcleo Centro.
Why? (Por quê?)	Para subsidiar o trabalho de formação continuada do professor suporte pedagógico com os docentes nas instituições do núcleo centro.
Who? (Quem?)	Técnicos de acompanhamento, professores suporte pedagógico e docentes do núcleo Centro.
Where? (Onde?)	Na própria escola ou por plataforma de videoconferência.
When? (Quando?)	Março a dezembro-2021.
How? (Como?)	Elaborar plano de trabalho para a ação, os técnicos de acompanhamento organizarão um cronograma para apoiarem a elaboração de pauta de formação e participarem das formações continuadas realizadas nas escolas, presencialmente ou via plataforma <i>Google Meet</i> .
How much? (Quanto custa?)	O deslocamento dos técnicos de acompanhamento da SEMED para as escolas será solicitado via documento oficial ao setor de Transporte pela SAEI caso a formação seja presencial.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Esta ação fortalece e valoriza o trabalho de formação continuada na escola, além de dar mais segurança aos professores suporte pedagógicos na condução das pautas formativas no que se refere ao compartilhamento das práticas pedagógicas e à construção de saberes coletivos para a equipe pedagógica.

As ações propostas neste Plano de Ação serão avaliadas e monitoradas no decorrer de sua implementação. Em relação às ações da SAEI junto às escolas, este monitoramento será realizado por meio de formulários elaborados no *Google Forms*, que serão apresentados aos participantes das formações em reuniões pedagógicas para que registrem suas impressões para posterior reformulação das ações.

As ações de implementadas na SAEI serão monitoradas por meio dos relatórios de gestão da SEMED, com periodicidade quadrimestral, nos quais são registradas as ações didático-pedagógicas realizadas pela SAEI e a avaliação qualitativa na educação infantil, na qual são apontados os resultados obtidos com essas ações e seus respectivos desafios.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teceu um estudo sobre os desafios do acompanhamento pedagógico das instituições de Educação Infantil pela equipe técnica pedagógica da Superintendência da Área de Educação Infantil-SAEI de São Luís-MA, propondo-se a elucidar a hipótese inicial de que a equipe de acompanhamento pedagógico da SAEI possui limitações de ordem sistêmica e de organização interna quanto a sua atuação junto às instituições da educação infantil.

Para responder à questão norteadora “Como o acompanhamento da SAEI pode contribuir com o atendimento da educação infantil da rede municipal de São Luís?” foi definido como objetivo geral: investigar as limitações e possibilidades das práticas de acompanhamento realizadas pela equipe técnico-pedagógico da SAEI para melhor atendimento às instituições de educação infantil de São Luís, intentando recomendar à SAEI ações que aprimorem as práticas de acompanhamento pedagógico na rede municipal de ensino.

Assim, a presente dissertação está organizada em quatro capítulos, sendo que nos dois primeiros foram apresentadas a contextualização e a descrição do caso de gestão. No terceiro capítulo, foram apresentados o itinerário metodológico e a análise dos dados produzidos pelas entrevistas com os representantes de escolas e da Superintendência da Área de Educação Infantil-SAEI. No quarto capítulo, foi exposto um PAE com o objetivo de propor ações que contribuam para a ampliação e fortalecimento de práticas de acompanhamento da Superintendência da área de educação infantil-SAEI nas instituições de educação infantil da rede municipal de São Luís.

As análises das respostas dos entrevistados e dos representantes da SAEI e das escolas permitiram desvelar as concepções de qualidade na educação infantil e acompanhamento pedagógico, os avanços que já podem ser evidenciados na rede municipal de São Luís e os aspectos que ainda precisam ser focos de investimentos. Além disso, ficaram explícitas as fragilidades, as potencialidades das práticas de acompanhamento realizadas pela equipe técnica pedagógica da SAEI e as possibilidades de aprimoramento.

Dentre essas vulnerabilidades, destacam-se aspectos atinentes a: organização e planejamento das ações no próprio setor de educação infantil; formação continuada para técnicos de acompanhamento, gestores e docentes; demandas administrativas que se sobrepõem às demandas pedagógicas; distanciamento pedagógico entre a SAEI e as escolas; necessidade de reformulação do plano de acompanhamento e do instrumento de registro de acompanhamento às instituições de educação infantil; falta de maior apoio às ações dos técnicos nas escolas; irregularidade nas visitas sistemáticas in loco dos técnicos nas escolas; fragilidade

na comunicação e no alinhar das formas de trabalho da equipe de acompanhamento; carência de ações que valorizem as experiências dos docentes e equipe de acompanhamento reduzida, sendo esta, uma limitação potencial quando se trata de garantir um melhor atendimento às instituições de educação infantil.

É importante ressaltar que os depoimentos dos entrevistados edificam e fazem apurar o olhar sobre uma determinada conjuntura quando se trata do acompanhamento pedagógico realizado pela SAEI, além desse novo contexto pós-pandemia que nos convoca a nos desafiar, a nos reinventarmos, convidando todos os envolvidos a tornarem-se disponíveis e participarem de um processo responsivo de escuta e aproximação entre a SAEI e as equipes pedagógicas das instituições de educação infantil.

Certamente, este estudo agregou novas reflexões sobre as práticas de acompanhamento desenvolvidas pela equipe da SAEI em termos de comunicação interna, relações pessoais, planejamento colaborativo, organização do tempo para pensar e executar as ações, forma de olhar o contexto de cada instituição, as fragilidades e limites da atuação, as condições de trabalho, pensar o trabalho pedagógico, que é o foco do acompanhamento, enfim: esses elementos intrinsecamente relacionados, que se tornam tão complexos de serem administrados no cotidiano da instância da Secretaria de Educação e que impactam em múltiplas dimensões nas instituições de educação infantil.

Outra reflexão se faz quanto à visibilidade dada ao trabalho da equipe de acompanhamento pedagógico da SAEI, que desempenha como uma de suas funções a interlocução entre as instituições de ensino e a administração da Secretaria de Educação, portanto, deve ser valorizada, pois partilha e se responsabiliza pela orientação, mediação, difusão e circulação de informações, saberes e fazeres pedagógicos e práticas de gestão, além de ser alvo de expectativas, indagações e convocações para tomada de decisões nos espaços das instituições.

Assim, considerando o trabalho singular realizado pela equipe de acompanhamento, este estudo suscitou, a partir das representações dos sujeitos de pesquisa, reflexões, análises e compartilhamentos que inspiram a construção de novas possibilidades de práticas de acompanhamento com as instituições de ensino, equipes gestoras, docentes e crianças, no sentido de avançar na ampliação das ações de educação infantil e assegurar a oferta de qualidade nessa etapa de educação básica.

Dessa forma, respondendo à questão norteadora deste trabalho e confirmando a hipótese apresentada, é possível dizer, mesmo com limitações apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, que há possibilidades de redimensionar o trabalho de acompanhamento garantindo condições

básicas, como as apontadas no Plano de Ação Educacional, para sua efetivação e melhoria do atendimento da educação infantil na rede municipal de São Luís-MA.

É importante reconhecer que realizar esta pesquisa em um contexto de pandemia, de incertezas, apresentou algumas limitações, como a redução de participação dos sujeitos na pesquisa, a dificuldade em lidar com novas ferramentas tecnológicas e a necessidade de concentrar mais atenção para estabelecer um diálogo utilizando a mediação digital, portanto é importante nos adaptarmos a esta nova forma de fazer pesquisa de campo.

É preciso registrar, ainda, que esta pesquisa contribuiu para minha formação profissional ao oportunizar perceber que, para se obter um trabalho produtivo, é necessário tempo e investimento no refinamento das relações com as pessoas, além de despertar para a necessidade de aprofundar o estudo na área de atuação e reconhecer que trabalhar com a educação é exercer a função de articulador de diferentes saberes para diferentes contextos pedagógicos.

Dessa forma, o Plano de Ação Educacional elaborado contempla 11 (onze) ações, sendo que 05 (cinco) poderão ser implementadas para organização do planejamento interno da SAEI e 06 (seis), sob a forma de projeto piloto, poderão ser implementadas nas 15 (quinze) escolas do núcleo centro, que, se tiverem êxito, poderão ser ampliadas para outras instituições considerando suas especificidades.

Destarte, reconhecemos o quão é enriquecedor discutir essa temática, pois está diretamente ligada à qualidade na educação infantil, sendo necessário ter conhecimento das políticas e práticas pedagógicas voltadas para a educação infantil e ter sensibilidade para desempenhar uma função que aglutina papel social e político, além de compreender o significado de ser um profissional que atua nos espaços educativos da educação infantil face à garantia ao direito de educação de qualidade na infância.

REFERÊNCIAS

ACOMPANHAR. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/acompanhar/>. Acesso em: 25 set. 2020.

ARAÚJO, Viviam Carvalho de. **O programa ProInfância e seus desdobramentos: o caso do município de Juiz de Fora/MG**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz e Fora, MG, 2019. Disponível em: http://www.ufjf.br/ppge/files/2019/03/VERS%C3%83O-FINAL-TESE-V%C3%8DVIAM-ARA%C3%9AJJO_final.pdf. Acesso em: 16. jun. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEHR, Ariel; MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 32-42, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ci/v37n2/a03v37n2.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BHERING, Eliana; ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. Monitoramento da educação infantil pública: possibilidades e conteúdo. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 74-99, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2875>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.html. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. /MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. – Brasília: MEC, SEB, 2009.96 p.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social

pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.html. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.html. Acesso em: 13 nov. 2019.

BRASIL. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEIs e dá outras providências. Brasília, DF, 2009. Disponível em:

http://www.editoramagister.com/doc_12086388_PARECER_N_20_DE_11_DE_NOVEMBRO_DE_2009.aspx#:~:text=A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20identidade%20das,%C3%A0%20classe%20social%20das%20crian%C3%A7as. Acesso em: 10 mar.2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.html. Acesso em: 01 nov. 2020.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC/ SASE, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 31 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Contribuições para a Política Nacional**: a avaliação da educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa UFPR; Brasília: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.html. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.334, de 13 de setembro de 2016**. Cria o Programa de Parcerias de Investimentos - PPI; altera a Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13334.html. Acesso em: 12 jun.2020.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016c. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.html. Acesso em: 12 jun.2020.

BRASIL, **Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=20&data=10/07/2017>. Acesso em: 12 jun.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.741 de 29 de março de 2019**. Altera o Decreto nº 9.711, de 15 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2019 e dá outras providências. Brasília, DF, 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.134, de 26 de novembro de 2019**. Dispõe sobre a qualificação da política de fomento aos estabelecimentos da rede pública de educação infantil no âmbito do Programa de Parcerias de Investimentos da Presidência da República. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10134.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. ProInfantil - Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. Estrutura organizacional. **Portal do MEC**, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfantil/estrutura-organizacional>. Acesso em: 15 out. 2020.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Beatriz; ABUCHAIM, Bianca. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cad. Pesqui.** [online], São Paulo, v.41, n.142, p.21-54, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a03.pdf>. Acesso em 10 maio 2019.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, p. 85-112, jul. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200005>. Acesso em: 13 out.2020.

COUTINHO, Ângela Scalabrin, MORO Catarina. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Revista Zero-a-6**, Florianópolis, v. 19, n. 36 p.349-360, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p349>. Acesso em 30. maio.2020.

DIAS, Katia Cristina Varne. **A política de monitoramento pedagógico da RME/BH e as ações de suporte educativo**: práticas, desafios e possibilidades. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de Pós-Graduação em

Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2014.

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

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza.(org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.p.79-106.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUCK, Heloísa. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional**. Petrópolis: Vozes, Cadernos de Gestão, 2013

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria Lucia de A.(org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.p.17-33.

MARANHÃO. **Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. São Luís, MA, 2014. Disponível em: https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em: 12 out. 2019.

MARANHÃO. **Plano Estadual pela Primeira Infância do Maranhão: processos, princípios e diretrizes**. São Luís, MA, 2019a.

MARANHÃO. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do Plano Estadual de Educação 2014-2018**. São Luís, MA, 2019b. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/files/2017/10/RELAT%C3%93RIO-PEE-MA-finalizado-com-as-%C3%BAltimas-corre%C3%A7%C3%B5es-1.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019b.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Luís, MA: SEDUC-MA. 2019c.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.p.9-27.

MONITORAR. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/monitorar/>. Acesso em: 25 set. 2020.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa 2011.

PRODANOV, Cleber, FREITAS, Ernani. **Metodologia do trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REDE UBES. 10 motivos para lutar contra os cortes na Educação. Disponível em:

<https://ubes.org.br/2019/10-motivos-para-lutar-contra-os-cortes-na-educacao/>. Acesso em 30.maio.2020

SÃO LUIS. **Plano Municipal de Educação de São Luís- 2015 -2024**. São Luís, MA, 2015.

SÃO LUIS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Acompanhamento Técnico Pedagógico das Instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino**. São Luís, MA, 2018a.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Registro de acompanhamento técnico pedagógico das Instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino**. São Luís, MA, 2018b.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores para o relatório semestral das Uebs de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino**. São Luís, MA 2018c.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de gestão do 3º quadrimestre**. São Luís, MA, set./dez. 2018d.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação **Avaliação do processo formativo de coordenadores pedagógicos da educação infantil**. São Luís, MA, dez. 2018e.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Quadro de Carência de professor, cuidador, coordenador pedagógico e agente administrativo das instituições de Educação Infantil**. São Luís, MA, dez. 2018f.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência da Área de Educação Infantil-SAEI. **Mapa de Acompanhamento**. São Luís, MA, 2018g.

SÃO LUIS. Secretaria Municipal de Educação. Censo Escolar 2017. **Coordenação de Informação e Estatística Educacional**. São Luís, MA, 2018h.

SÃO LUIS. Secretaria Municipal de Educação. **Organização do horário destinado à jornada pedagógica de 1/3 do professor**. São Luís, MA, 2018i.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de gestão do 1º quadrimestre (jan./abr.)**. São Luís, MA, 2019a.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de gestão do 2º quadrimestre (maio/ago.)**. São Luís, MA, 2019b.

SÃO LUIS. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência da Área de Educação Infantil-SAEI. **Relação da Unidades de Educação Básica da Área de Educação Infantil**. São Luís, MA, 2019c.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís. **Relatório de Avaliação da Educação Infantil de São Luís**. CAED/UFJF. São Luís, MA, 2019d. Disponível em <http://simae.caedufjf.net/>. Acesso em: 27 out. 2019.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Formação Continuada de Coordenadores**

Pedagógicos: apresentação do Relatório de ações desenvolvidas em 2018. São Luís, MA, mar.2019e.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para o acompanhamento pedagógico da rede pública municipal de São Luís.** São Luís, MA, nov.2019f.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência da Área de Educação Infantil-SAEI. **Retrato da Educação Infantil.** São Luís, MA, 2019g.

REDE UBES. 10 motivos para lutar contra os cortes na Educação. 09.mai.2019. Disponível em:

<https://ubes.org.br/2019/10-motivos-para-lutar-contra-os-cortes-na-educacao/>. Acesso em: 30.mai. 2020.

VAITSMAN, Jeni; RODRIGUES Roberto W. S.; PAES-SOUZA, Rômulo. **O Sistema de Avaliação e Monitoramento das Políticas e Programas Sociais:** a experiência do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome do Brasil. UNESCO, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001485/148514por.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Superintendente da Área de Educação Infantil - SAEI)

EIXOS DE ANÁLISE	SUPERINTENDENTE DA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	<p>1- Qual seu entendimento sobre qualidade?</p> <p>2- Em sua opinião quais elementos devem ser observados para que seja garantida a qualidade na educação infantil?</p> <p>3-O que precisa ser melhorado na rede municipal de São Luís para a garantia da qualidade na educação infantil?</p>
ACOMPANHAMENTO/ MONITORAMENTO PEDAGÓGICO	<p>1-Qual sua concepção de acompanhamento e monitoramento pedagógico?</p> <p>2-Quais as contribuições do acompanhamento/monitoramento pedagógico realizado pela equipe técnica pedagógica para as instituições de ensino?</p> <p>3-Como é realizado o processo de acompanhamento/monitoramento da equipe técnica-pedagógica junto as escolas?</p> <p>4-Quais os instrumentos de registro desse acompanhamento?</p> <p>5-Como os registros são analisados pela equipe?</p> <p>6-Os instrumentos de registro são satisfatórios ou necessitam ser aperfeiçoados?</p> <p>7-Quais as formas de encaminhamento das demandas indicadas pelas instituições de ensino?</p> <p>8-Quais as dificuldades enfrentadas pela equipe técnica-pedagógica de acompanhamento/ monitoramento pedagógico?</p> <p>9-Quais condições precisam ser garantidas pela SEMED para que a Superintendência da Área de Educação infantil-SAEI realize um melhor acompanhamento pedagógico junto as instituições de ensino?</p>

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Gestor Escolar, Técnico de Acompanhamento e Professor/Suporte Pedagógico

EIXOS DE ANÁLISE	GESTOR, TÉCNICO DE ACOMPANHAMENTO E PROFESSOR/SUPORTE PEDAGÓGICO
QUALIDADE	<p>1-Nos dispositivos legais da educação brasileira, nos documentos oficiais e nos discursos educacionais, o termo qualidade é frequentemente utilizado. Nesse contexto, o que você compreende como qualidade no atendimento da educação infantil</p> <p>?2- Considerando sua experiência na instituição de ensino, em sua opinião, o que já avançou, e quais dever ser as prioridades da SEMED para ofertar a educação infantil com qualidade?</p> <p>3-Em sua opinião, que ações a Superintendência da Área de Educação Infantil poderia desenvolver a educação infantil com qualidade na rede municipal de São Luís</p>
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	<p>1-Em sua opinião, o que é acompanhamento pedagógico?</p> <p>2- Como acontece o acompanhamento na escola em que você atua?</p> <p>3- Quais as principais potencialidades do trabalho de acompanhamento da SAEI, junto as instituições de educação infantil?</p> <p>4-Em relação a dimensão pedagógica quais são as dificuldades observadas na instituição de educação infantil em que você atua?</p> <p>5- Considerando as dificuldades observadas na dimensão pedagógica, como a equipe de acompanhamento da SAEI, poderia apoiar melhor as instituições para minimizar essas dificuldades?</p> <p>6- Você tem conhecimento de algum documento que norteie as práticas de acompanhamento na rede municipal de São Luís? Qual? Atende as expectativas? O que precisa ser aprimorado neste documento para melhorar o trabalho de acompanhamento junto as escolas de educação infantil?</p>