

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO**

**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS  
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

**MICHELE PIMENTEL OLIM**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES EM UM CENTRO DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI) DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

**SÃO PAULO  
2019**

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO**

**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS  
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

**MICHELE PIMENTEL OLIM**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES EM UM CENTRO DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI) DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/Uninove), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Patricia Aparecida Bioto-Cavalcanti, Dra.

**SÃO PAULO**

**2019**

***Olim, Michele Pimentel.***

***A formação continuada dos professores em um centro de educação infantil (CEI) do município de São Paulo. 2019. 174 f.***

***Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2019.***

***Orientador (a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patricia Aparecida Bioto-Cavalcanti.***

***1. Formação de professores. 2. Práticas pedagógicas. 3. Educação Infantil.***

***I. Bioto-Cavalcanti, Patricia Aparecida.***

***II. Título.***

***CDU 372***

**MICHELE PIMENTEL OLIM**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES EM UM CENTRO DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI) DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/Uninove), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, pela banca examinadora formada por:

São Paulo, 26 de março de 2019.

---

Presidente: Prof<sup>a</sup> Patricia Aparecida Bioto-Cavalcanti, Dra. – Orientadora

---

Membro: Prof<sup>a</sup> Rosiley Aparecida Teixeira, Dra. - UNINOVE

---

Membro: Prof<sup>a</sup> Claudia Panizzolo, Dra. – UNIFESP

---

Membro Suplente: Prof<sup>a</sup> Adriana Aparecida de Lima Terçariol, Dra. – UNINOVE

---

Membro Suplente: Prof<sup>a</sup> Maria Eliza Nogueira Oliveira, Dra. – UNOESTE

**São Paulo  
2019**

## AGRADECIMENTOS

*“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”*

*Antoine Saint-Exupéry*

De 2017 até hoje o caminho foi árduo e não posso esquecer pessoas importantes que me incentivaram a iniciar o Mestrado e mais do que isso, me deram total apoio e compreensão nos momentos em que mais precisei.

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar forças e me sustentar nos momentos em que pensei que não conseguiria concluir o curso.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Patricia Aparecida Bioto-Cavalcanti, por toda parceria e orientação durante estes dois anos de estudos e pesquisas. Sem ela eu jamais conseguiria chegar até aqui.

À UNINOVE, por me dar a oportunidade de fazer uma pós-graduação Stricto Sensu e também por oferecer um módulo internacional num local indescritível, seja pelos profissionais que nos deram um atendimento de excelência em Miami, seja pelas colegas de Mestrado que estavam comigo e pelos colegas que fiz no decorrer desta viagem.

Agradeço também aos meus colegas do Mestrado, que iniciaram esta jornada comigo em 2017. O prazer de ter cursado disciplinas com vocês é imenso, e todo apoio foi fundamental para que chegasse neste dia. Muito feliz pelas conquistas de cada um.

À minha família, em especial minha mãe Valdete Pimentel Olim, que foi a principal incentivadora para que me inscrevesse no curso e iniciasse esta etapa tão importante de minha vida, tanto pessoal quanto profissional.

Tão importante também, não deixarei de agradecer à minha diretora, Ana Paula Pimentel, que por muitas vezes me ajudou no decorrer da pesquisa de campo e percebe a importância profissional do Mestrado para minha carreira, assim como abriu as portas da unidade escolar para que me ajudasse, e mais do que isso, incentivou durante todo o Mestrado.

Aos professores participantes da pesquisa, que prontamente aceitaram a proposta de realizar a pesquisa de campo durante seus momentos de formação, na confiança de que seriam muito beneficiados com estes estudos.

Aos meus amigos, por tudo o que são e representam na minha vida.

GRATIDÃO!!!

## RESUMO

Propôs-se como objeto de estudo a proposta de formação continuada levada a efeito em um centro de educação infantil da prefeitura de São Paulo. Partindo deste objeto de estudo emergiram algumas inquietações que motivaram e direcionaram o desenvolvimento desta pesquisa: A formação continuada como vinha sendo feita possibilitava uma posição investigativa de questões basilares da docência e da prática pedagógica? Como levaria a efeito uma formação colaborativa no CEI? Que contribuições o trabalho com as tertúlias pedagógicas poderia oferecer à formação continuada dos professores de um CEI? Como construir uma proposta de formação continuada de professores que considere uma perspectiva colaborativa e investigativa centrada nas reflexões sobre os fundamentos da educação e a prática pedagógica por meio do trabalho com clássicos da educação? Com os questionamentos apresentados, delimitou-se como objetivo geral a constituição do espaço de formação como lócus de reflexão coletiva sobre os fundamentos da docência e sua relação com a prática pedagógica. Esta formação ocorreu três vezes na semana, em encontros com uma hora de duração, durante quatro meses do ano letivo, no segundo semestre de 2017. Como objetivos específicos da pesquisa foram elencados: (1) investigar, teoricamente, se a formação continuada que vinha sendo feita possibilitava uma posição investigativa de questões basilares da docência e da prática pedagógica, (2) a construção de uma proposta de formação colaborativa no CEI, (3) refletimos sobre as contribuições do trabalho com as tertúlias pedagógicas na formação continuada dos professores do CEI e (4) verificamos como a proposta de formação continuada de professores em uma perspectiva colaborativa e investigativa centrada nas reflexões auxiliou na discussão da relação entre os fundamentos da educação e a prática pedagógica por meio do trabalho com clássicos da educação. Partindo dos objetivos apresentados, a pesquisa desenvolvida teve uma abordagem qualitativa, sendo do tipo pesquisa-formação. Foram usados os seguintes instrumentos de coleta de dados: (1) questionário de sondagem quanto a dados formativos e profissionais dos participantes; (2) tertúlias pedagógicas; (3) registros escritos individuais. Durante os encontros de pesquisa-formação, os dados produzidos por meio das tertúlias foram gravados e depois transcritos, para tabulação e análise segundo as categorias de análise, que são a saber: função do professor, criança e conceitos de Maria Montessori e experiência formativa. O universo da pesquisa foi uma escola pública municipal localizada na zona oeste da cidade de São Paulo/SP. Os sujeitos foram quarenta e quatro professores, que lecionam desde o Berçário I até o Mini Grupo II, englobando a faixa etária de zero a três anos de idade. A pesquisa se fundamentou nos seguintes autores: Lima (2002); Oliveira (2012); Domingues (2014); Nóvoa (1992); Schön (2000); Kuhlmann Jr. (2000); Alarcão (2001); Tardif (2014) e documentos educacionais cujos temas estejam ligados à formação colaborativa, educação infantil, práticas pedagógicas e formação de professores. Como resultados principais pode-se apontar: a oportunidade de trocarem informações sobre seus anseios, medos e angústia e também oportunizaram reconhecimento de momentos de alegria e satisfação ao longo de toda a pesquisa, os professores passaram a se auto avaliar, e os momentos de colaboração participativa e investigativa começaram a surgir na unidade escolar.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Práticas pedagógicas; Educação Infantil.

## ABSTRACT

Proposed as object of study the proposed continuing education undertaken in an early childhood Center of São Paulo. Using this object of study emerged some concerns that prompted and guided the development of this research: The continuing education as has been made of possible investigative position basic issues of teaching and educational practice? How to implement a collaborative training in CEI? What contributions the work with the pedagogical meetings can provide continuing training of teachers of a CEI? How to build a proposal of continuous formation of teachers who consider a collaborative perspective and research focused on reflections on the foundations of education and pedagogical practice through the work with classics of education? With the questions presented, delimited as general objective training space as locus of collective reflection on the fundamentals of teaching and your relationship with pedagogical practice. This formation occurs three times a week, in meetings with one hour of duration and during eight months of the school year. Specific objectives of the research are listed below: investigate, theoretically, if the continuing education that has been made provides investigative position of basic issues of teaching and pedagogical practice, build a proposal for collaborative training in CEI, reflect on the contributions of the work with pedagogical continuing training meetings of teachers of the CEI and see how the proposal of continuous formation of teachers in a collaborative perspective and research focused on a reflections in discussion of the relationship between the fundamentals of education and pedagogical practice through the work with classical education. Based on the presented objectives, the research developed had a qualitative approach, being of the research-training type. The following data collection instruments were used: (1) survey questionnaire regarding the training and professional data of the participants; (2) pedagogical groups; (3) individual written records. During the research-training meetings, the data produced through the tertúlias were recorded and then transcribed, for tabulation and analysis according to the categories of analysis, namely: teacher function, child and Maria Montessori concepts and formative experience. The subjects were forty-four teachers, who taught from Nursery I to Mini Group II, encompassing the age group from zero to three years old. The research will be based on the following authors: Lima (2002); Oliveira (2012); Domingues (2014); Nóvoa (1992); Schön (2000), Kuhlmann Jr. (2000); Alarcão (2001); Tardif (2014) and educational documents whose themes are related to collaborative training, early childhood education, pedagogical practices and teacher training. The main results can be: at the opportunity of trocarem information about seus anseios, medos and angústia and also oportunizaram reconecimento of moments of joy and satisfaction ao longo of all to research, teachers passaram to auto avaliar, e moments of colaboração Participatory and investigative activities will come up in a school unit.

**Key words:** Teacher training; Pedagogical practices; Child education.

## RESUMEN

Se propuso como objeto de estudio la propuesta de formación continuada llevada a cabo en un centro de educación infantil de la prefectura de São Paulo. A partir de este objeto de estudio surgieron algunas inquietudes que motivaron y dirigieron el desarrollo de esta investigación: ¿La formación continua como se había hecho posibilitaba una posición investigadora de cuestiones básicas de la docencia y de la práctica pedagógica? ¿Cómo se llevaría a cabo una formación colaborativa en el CEI? ¿Qué contribuciones podría aportar el trabajo con las tertulias pedagógicas a la formación continua de los profesores de un CEI? Cómo construir una propuesta de formación continua de profesores que considere una perspectiva colaborativa e investigativa centrada en las reflexiones sobre los fundamentos de la educación y la práctica pedagógica por medio del trabajo con clásicos de la educación? Con los cuestionamientos presentados, se delimitó como objetivo general la constitución del espacio de formación como lócus de reflexión colectiva sobre los fundamentos de la docencia y su relación con la práctica pedagógica. Esta formación se realizó tres veces a la semana, en encuentros de una hora de duración, durante cuatro meses del año escolar, en el segundo semestre de 2017. Como objetivos específicos de la investigación fueron enumerados: (1) investigar, teóricamente, si la formación continua que se venía realizando posibilitaba una posición investigadora de cuestiones básicas de la docência y de la práctica pedagógica, (2) la construcción e uma propuesta de formación colaborativa en el CEI, (3) reflexionamos sobre las contribuciones del trabajo con las tertúlias pedagógicas em la formación continua de los professores del CEI y (4) comprovamos como la propuesta de formación continua de professores en una perspectiva colaborativa e investigativa centrada en las reflexiones ayudó en la discusión de la relación entre los fundamentos de la educación y la práctica pedagógica por médio del trabajo con clássicos de la educación. A partir de los objetivos presentados, la investigación desarrollada tuvo un abordaje cualitativo, siendo del tipo investigación-formación. Se utilizaron los siguientes instrumentos de recolección de datos: (1) encuesta sobre los datos profesionales de los participantes y la formación; (2) tertulias pedagógicas; (3) registros escritos individuales. Durante los encuentros de investigación-formación, los datos producidos por medio de las tertulias fueron grabados y luego transcritos, para tabulación y análisis según las categorías de análisis, que son a saber: función del profesor, niño y conceptos de María Montessori y experiencia formativa. Os sujetos fueron cuarenta y cuatro profesores, que enseñan desde la Cuna I hasta el Mini Grupo II, abarcando el rango de edad de cero a tres años de edad. La investigación se basó en los siguientes autores: Lima (2002); Oliveira (2012); Domingues (2014); Nóvoa (1992); Schön (2000); Kuhlmann Jr. (2000) ; Alarcón (2001); Tardif (2014) y documentos educativos cuyos temas están vinculados a la formación colaborativa, educación infantil, prácticas pedagógicas y formación de profesores. Como resultados principales se puede apuntar: la oportunidad de intercambiar informaciones sobre sus anhelos, miedos y angustia y también oportunizaron reconocimiento de momentos de alegría y satisfacción a lo largo de toda la investigación, los profesores pasaron a autoevaluarse, y los momentos de colaboración participativa e investigativa comenzaron a surgir en la unidad escolar.

**Palavras-chave:** Formación de profesores; Prácticas pedagógicas; Educación Infantil.



## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** Apresentação das Dissertações encontradas no site do Instituto Brasileiro de 25  
Informação de Ciências e Tecnologias (IBICT) sobre as palavras-chave da  
pesquisa: Formação Continuada (FC), Trabalho Colaborativo (TC), Educação  
Infantil (EI) e Práticas Pedagógicas (PP).

## LISTA DE QUADROS

**Quadro I** Textos para reflexão dos professores e organização de datas para leitura e reflexão 23

## **LISTA DE SIGLAS**

CEI – Centro de Educação Infantil

CEU – Centro Educacional Unificado

DRE – Diretoria Regional de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIPIGES – Linha de Pesquisa e Intervenção em Gestão Educacional

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PEA – Projeto Especial de Ação

PNE – Plano Nacional de Educação

PROGEPE – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais

SME/SP – Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

## **SUMÁRIO**

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO I – BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO</b>	<b>33</b>
1.1 Primórdios da educação infantil no município de São Paulo	42
1.2 A formação de professores da educação infantil	47
<b>CAPÍTULO II – DIRETRIZES PARA ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO PAULO</b>	<b>57</b>
2.1 Avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares	63
2.2 Currículo Integrador da Infância Paulistana	65
2.3 Padrões Básicos de Qualidade para a Educação Infantil	69
2.4 Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana	71
2.5 Projeto especial de ação (PEA)	75
<b>CAPÍTULO III – A ANÁLISE E AS CATEGORIAS ANALÍTICAS DA PESQUISA DE CAMPO</b>	<b>78</b>
3.1 Caracterização da unidade pesquisada	79
3.1.1 Dinâmica da pesquisa	82
3.1.2 Escolha dos textos a serem utilizados	86
3.2 As categorias de análise da pesquisa	87
3.2.1 Primeira categoria da análise: a função do professor	88
3.2.2 Segunda categoria da análise: a criança e os conceitos de Maria Montessori	93
3.2.3 Terceira categoria da análise: experiência formativa	103
3.2.3.1 Formação continuada	103
3.2.3.2 Trabalho colaborativo	108
3.2.3.3 Identidade do professor	117
3.2.3.4 Desenvolvimento profissional	118

3.2.3.5 Experiência formativa	125
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>131</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>139</b>

## APRESENTAÇÃO

*“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousamos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”*

*Fernando Pessoa*

Fazer uma autobiografia não é tarefa fácil. Relembrar momentos e todo o caminho percorrido para alcançar alguns objetivos é resgatar memórias boas e algumas nem tanto.

Me chamo Michele Pimentel Olim e tenho trinta e seis anos. Aos dezessete anos iniciei minha jornada na área da educação, trabalhando em uma Escola de Educação Infantil da rede particular como professora. Nesta época cursava o último ano do Ensino Médio em uma escola no município de Osasco.

Ao concluir, em 1996 o Ensino Médio, iniciei o curso de Pedagogia nas Faculdades Integradas Campos Salles, onde cursei dois anos e desisti da mesma. Neste período fui trabalhar em uma transportadora internacional e em loja num Shopping Center. Neste período cursei Turismo, mas não concluí, pois sentia que este ainda não era o caminho.

Resolvi então, em 2003, retornar à Pedagogia, pois desde criança brincava de escola com bonecas, com peças de Lego e obrigava meus primos e primas a serem meus alunos. Neste momento percebi que sempre quis ser educadora, apesar de ter desistido anteriormente.

Terminei o curso em 2005, e retornei para a escola de educação infantil que havia trabalhado quando adolescente. Fiquei por um período curto em sala de aula, mais ou menos seis meses e em seguida fui para a secretaria da escola, para auxiliar as diretoras da mesma. No cargo de secretária recebia pagamentos de mensalidades, organizava os livros no almoxarifado e fazia contato frequente com pais, alunos e professores.

Em 2006 saí desta escola e fui trabalhar no Banco Bradesco, onde fiquei por quase seis anos. Neste período trabalhando no banco, cursei pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional na UNINOVE e prestei os concursos públicos

que foram aparecendo na área da educação, até que passei no concurso do Centro de Educação Infantil (CEI) em 2010. Continuei exercendo minha função no banco quando em 2012 fui chamada para trabalhar em uma escola da Prefeitura de São Paulo.

Nestes seis anos de prefeitura, completados em maio de 2018, passei por uma escola da Diretoria Regional de Educação Pirituba (CEU CEI Vila Atlântica), por uma da Diretoria Regional de Educação Campo Limpo (CEI Bryan Biguinati Jardim) e atualmente estou na Diretoria Regional de Educação Freguesia do Ó/Brasilândia (CEU CEI Jardim Paulistano) como coordenadora pedagógica há dois (3) anos. Sou efetiva na prefeitura e passei por três Diretorias de Ensino, pois no primeiro ano minha vaga não era definitiva na escola, era uma vaga precária e fui obrigada a escolher nova escola no final do ano. Quando fui para Campo Limpo, apesar de minha vaga na escola ser definitiva, estava longe de casa e quando chegou o período de remoção, fui para a Diretoria da Freguesia e lá estou atualmente.

Em abril de 2015, fui chamada pela Diretora da Unidade para assumir o cargo de coordenadora pedagógica. Sempre quis ser diretora e isso me impulsionou na decisão de assumir a coordenação em uma escola com sete anos de existência, muitos professores ainda em processo de formação e assim que completei os três anos do estágio probatório na prefeitura (em maio/2015), assumi a coordenação (com cargo designado). Fiz diversos cursos disponibilizados por minha Diretoria de Educação, para melhorar minha prática tanto com os professores quanto com os alunos. Em 2016 terminei o curso de pós-graduação em Ludopedagogia.

A questão da formação dos professores e como suas práticas podem mudar a partir desta formação me inspiram a estudar e perceber novos métodos, assim como auxiliá-los em sala de aula.

Por este motivo, no final de 2016, participei do processo seletivo e em 2017, ingressei no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), compondo a Linha de Pesquisa e Intervenção em Gestão Educacional (LIPIGES) como o objetivo de aprofundar meus estudos referentes à formação continuada de professores, com a reflexão e prática para que possamos tentar minimizar os problemas diários encontrados pela unidade escolar.

## INTRODUÇÃO

Há alguns anos atrás, a educação infantil era considerada como um local onde as crianças somente brincavam, passando o tempo enquanto suas mães trabalhavam. Com o passar das décadas, com os estudos sobre a educação infantil, as reivindicações sociais e as discussões e acordos internacionais, a educação infantil foi ganhando destaque no cenário educativo. Passou, nos últimos anos, a ser alvo de estudos e criação de políticas públicas educacionais.

Durante o início do século XX, praticamente não existia uma política que regulamentasse o atendimento às crianças pequenas, especificamente de zero a três anos de idade. De acordo com Antunes (2004, p.13), “no Brasil, o atendimento de crianças de zero a seis anos, em creches e pré-escolas constitui direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, consolidada pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”, que estabelece a educação infantil como primordial no desenvolvimento dos indivíduos.

Com isso somos levados a refletir acerca da educação infantil como ponto inicial do ensino-aprendizagem e da formação dos professores como de fundamental importância para o desenvolvimento pleno das crianças.

Esta pesquisa formação teve, como um de seus princípios, o fato de que é essencial que os professores dos centros de educação infantil (CEI) tenham uma formação qualificada dentro de suas unidades, para que possam trabalhar com a diversidade cultural e consigam despertar a vontade de aprender.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB 9394/96), ressalta a importância da educação infantil e em seus artigos aparecem proposições para melhorar o atendimento e acompanhamento das crianças pequenas, conforme abaixo:

Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 – A educação infantil será oferecida em:

I – Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II– Pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade.(BRASIL, 1996).



Com isso, a educação infantil precisa promover o desenvolvimento da criança pequena em todos os seus aspectos, de forma integral, e com isso articular a participação da família e da sociedade com diálogos constantes.

Se houveram muitos estudos sobre educação infantil, a formação dos profissionais que trabalham com crianças pequenas, especificamente de zero a três anos, também foi estudada e valorizada. Muitos foram os debates que culminaram em diversos documentos educacionais, que favoreceram a melhora da qualidade em Educação Infantil e a formação dos profissionais que diariamente estão com as crianças.

Para Libâneo (2003), acompanhar a formação continuada é uma tarefa que envolve diretamente o coordenador pedagógico da escola, pois é na escola que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias e planos de trabalho, e com isso repensam sua prática pedagógica.

Conforme Kramer (2005), a ideia de formação específica para professores de educação infantil foi necessária para assegurar o direito de todas as crianças à educação com qualidade, trazendo recomendações às políticas de Educação Infantil e de formação de profissionais.

No Brasil, a formação para quem trabalha com Educação Infantil, principalmente nos centros de educação infantil (CEI), nas décadas de 1970 e 1980, era inexistente como habilitação profissional no curso de Pedagogia e insuficiente para o desenvolvimento do trabalho com crianças.

Em seu artigo 62, a LDB 9394/96 “preconiza que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior [...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.”

De acordo com Domingues (2015, p. 66):

Promover mudanças na profissionalidade docente é um processo complexo que precisa considerar as necessidades profissionais dos professores, tanto dos iniciantes como dos veteranos, ou seja, envolver todos os profissionais nas discussões e nas decisões pedagógicas; na elaboração e na avaliação do projeto político-pedagógico; na organização de projeto de estudo; e nas reuniões para a discussão da prática pedagógica.

Oliveira (2010, p. 9) ressalta que os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades. “Se forem deixados à margem, as decisões pedagógicas e curriculares [...] por mais interessantes que possam parecer, não se efetivam, não geram efeitos sobre a sociedade”. Nesse sentido, é preciso investir na formação e no desenvolvimento profissional dos professores.

O Plano Nacional de Educação (PNE), que deverá vigorar entre 2014 e 2023, possui 20% de suas metas incluindo as formações inicial e continuada dos professores, valorizando a carreira docente, pois a formação inicial é precária e contribui para os baixos salários e a falta de incentivo aos alunos durante seus estudos, segundo afirma o documento.

De acordo com Campos (2018), ainda não existe uma formação inicial específica para a educação infantil, fazendo com que os professores busquem esta formação em cursos de especialização. Isso faz com que sejam utilizados ainda modelos tradicionais do ensino fundamental, diferentes da proposta apresentada tanto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) quanto pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Desta forma, a presente dissertação elegeu como **objeto de estudo** a investigação da formação de professores em um CEI da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo. Além de investigar, efetuou também uma proposta de formação dos 44 professores da unidade tendo em vista as demandas escolares e do grupo de professores em contexto das características para atendimento das crianças e seguindo diretrizes de trabalho e formação da SME. Por esta razão podemos denominar este trabalho como de pesquisa-formação.

Na pesquisa-formação, o formador não somente observa a pesquisa como intervém como sujeito de ocorrências. Este processo faz com que a pesquisa-formação seja um processo de produção de conhecimentos sobre os problemas vividos pelo sujeito em sua ação docente, de acordo com Santos (2005)

A pesquisa-formação faz com que o objeto de pesquisa e os sujeitos da pesquisa sejam parte da formação, e isso promove as mudanças das práticas assim como dos sujeitos em formação.

Toda ação deve emergir dos problemas, temas e necessidades de todos os sujeitos pesquisadores. O pesquisador é coletivo, não se limita a aplicar saberes existentes, as estratégias e os saberes emergem da troca e da partilhar de sentidos de todos os envolvidos, conforme Santos (2005, p. 163)

Já Giovanni [...] destaca a importância da parceria na pesquisa-formação e elenca algumas características que definem o paradigma da pesquisa colaborativa, que são: (1) a pesquisa focaliza tanto questões práticas reais da escola quanto questões teóricas, (2) há um processo de respeito e crescimento mútuo na escola, (3) a estrutura colaborativa une os professores, encoraja novas interações e gera possibilidades para os professores poderem assumir novos papéis e exibirem lideranças, (4) o processo de interação do grupo e o conteúdo apreendido estreitam a lacuna entre o “saber fazer” e “implementar achados da pesquisa”, e (5) os professores se tornam mais atentos à necessidade de melhorias quando se viabiliza para eles e com eles a análise e observação de seu próprio perfil. (GIOVANNI apud ROSA, 2017, p. 96-97)

A pesquisa-formação foi baseada nas tertúlias pedagógicas, conforme Girotto e Mello (2012). As tertúlias pedagógicas são momentos de reflexão onde os participantes podem expor seus sentimentos, recordações e pensamentos, fazendo com que cada professor possa se expressar e os que não se sentirem preparados tenham a liberdade de não falar.

Na pesquisa-formação levada a efeito, houve a participação ativa da pesquisadora, mediando os questionamentos e explicando alguns trechos lidos pelos professores, já que por diversos momentos eles tiveram dificuldade de entender determinadas partes do texto apresentado. Tal interferência fere a pureza da metodologia da tertúlia, por esta razão afirma-se que se baseou, se inspirou, nas tertúlias. Mas o espaço para as exposições, para o diálogo, para as elaborações pessoais e do grupo foi mantido, o que é próprio da tertúlia.

Conforme Girotto e Mello (2012) a dinâmica da tertúlia inicia com o professor que deseja falar no encontro (aquele que selecionou um trecho, lembrou de algo ou faz algum questionamento). Durante os encontros, os professores fazem a leitura do texto e dialogam sobre o que entenderam, o motivo de terem escolhido determinado trecho, suas dúvidas e relações estabelecida com seu trabalho diário e com suas vidas. Os demais colegas questionam, concordam ou discordam do trecho apresentado e isso traz as diversas reflexões e à uma conclusão. É importante estabelecer a reflexão da teoria e da prática em todos os encontros.

Tal pesquisa-formação **justifica-se** considerando o contexto de ênfase na formação continuada dos professores como um das formas de promover melhorias no

aprendizado e as próprias necessidades formativas e expectativas dos docentes participantes desta pesquisa-formação.

As pesquisas de Davis *et all* (2012) afirmam que estados e municípios brasileiros tem efetuados políticas de formação continuada de seus professores como forma de: capacitar seu quadro docente de acordo com as características da rede de ensino; tornar estes professores agentes de implementação de pacotes curriculares ou de qualquer outro tipo de mudança educacional proposta; sanar possíveis déficits de formação inicial e, torna-los os principais atores no processo de qualificar o aprendizado.

Apontam ainda, as pesquisas, que esta formação, na esmagadora maioria das vezes, é feita de forma homogeneizadora, a distância, desconsiderando as características das escolas, dos professores e do alunado e sem oferecer qualquer tipo de suporte para questionamentos durante e depois das formações – o que depõe contra a qualidade deste modelo formativo.

Em contrapartida, alguns municípios têm ofertado outras propostas formativas baseadas em metodologias ativas, participativas, de caráter particular, considerando as características e demandas de escolas, professores e alunos. São formações que na maioria das vezes acontecem nas próprias escolas, com a participação dos professores e coordenadores no papel de atores do processo formativo. São usados materiais escolhidos pela equipe escolar, em diálogo com a realidade, permitindo estabelecer pontes entre a teoria e a prática, o que as torna muito mais efetivas e significativas para o grupo de professores e para a escola com um todo.

Este modelo de formação pode ser denominado formação colaborativa. Segundo Horikawa (2008), a pesquisa colaborativa é uma escolha metodológica que pode propiciar um espaço permanente de reflexão, na análise das práticas pedagógicas e suas relações com as teorias de ensino-aprendizagem.

Lima (2002) acredita que no âmbito do desenvolvimento do currículo nas escolas, as práticas colaborativas têm papel fundamental. Colaborar é uma forma de fazer com que a aprendizagem seja rica e mais significativa, tanto para professores quanto para alunos.

Já para Claudio (2015), os professores em formação, permanentemente dialógica, trazem suas vivências para o dia a dia, fazendo com que se tornem experiências. As verdades absolutas podem ser questionadas por todos. Isso se torna um

conhecimento produzido, seja com alunos, com professores, na tensão do eu com o todo social.

Dentre **os problemas** apresentados para a elaboração da pesquisa estão: (1) como levar a efeito uma formação colaborativa no CEI?; (2) que contribuições o trabalho com as tertúlias pedagógicas pode oferecer à formação continuada dos professores de um CEI?; e (3) como construir uma proposta de formação continuada de professores que considere uma perspectiva colaborativa e investigativa centrada nas reflexões sobre os fundamentos da educação e a prática pedagógica por meio do trabalho com clássicos da educação?

Para essa concepção, partimos da hipótese de que a formação colaborativa pode oferecer possibilidades de análise das falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a partir da representação que eles oralizaram e registraram por escrito, construindo coletivamente discussões embasadas em alguns clássicos educacionais, tendo em vista que a formação continuada dentro da unidade escolar tem maior qualidade quando está ligada às características da escola e dos alunos que ali frequentam, trazendo maior envolvimento dos professores.

**O objetivo geral** da pesquisa é efetuar e analisar uma experiência de formação colaborativa com professores de um Centro de Educação Infantil da capital paulista que elegeu como princípio a aliança entre a teoria e prática pedagógicas. A pesquisa-formação alicerçou-se no estudo de um clássico do pensamento pedagógico contemporâneo, a saber, obras de Maria Montessori, por meio de uma metodologia de discussão que confere lugar central às contribuições dos participantes tanto no diálogo quanto no processo formativo então em desenvolvimento, inspirada nas tertúlias pedagógicas.

Os **objetivos específicos** da pesquisa são: (1) investigar se a formação continuada oferecida possibilita uma posição investigativa sob as práticas pedagógicas, para que juntos possamos construir uma proposta de formação colaborativa no CEI; (2) refletir sobre as contribuições do trabalho colaborativo, utilizando as tertúlias pedagógicas na formação continuada dos professores do CEI; (3) analisar como a proposta de formação continuada de professores centrada nas reflexões dos participantes auxilia na discussão da relação entre os fundamentos da educação e a prática pedagógica por meio do trabalho com clássicos da educação.

A metodologia da pesquisa é de cunho qualitativo. Como procedimentos de pesquisa pode-se arrolar: (1) revisão bibliográfica de livros, artigos e trabalhos em

eventos com temática relacionada à pesquisa em tela; (2) levantamento de dispositivos legais pertinentes aos tópicos do trabalho, quais sejam, educação infantil e formação de professores; (3) levantamento de dissertações e teses ligadas à temática em estudo, cujos resultados serão apresentados a seguir; (4) preparação da metodologia da pesquisa-formação partindo da leitura do material bibliográfico levantado e indicado aqui, da observação das demandas formativas dos professores e do diálogo com a orientadora; (5) execução da pesquisa-formação; (6) coleta dos dados produzidos na pesquisa-formação; (7) análise dos dados. Há que se apontar que os dados produzidos na pesquisa-formação são de duas naturezas: (1) provenientes das falas dos professores, que foram gravadas e transcritas, e (2) provenientes dos registros escritos produzidos pelos professores em momento posterior à discussão no grupo, individualmente.

A unidade pesquisada foi o CEU CEI Jardim Paulistano, localizado na Zona Norte de São Paulo. A escola, por estar dentro de uma unidade do Centro Educacional Unificado (CEU), possui algumas particularidades e características próprias, e foi pensada para desenvolver habilidades e competências humanas em suas diversas unidades.

Possui duzentas e cinquenta e sete (257) crianças de zero a três anos e onze meses de idade matriculadas. A escola possui em seu quadro docente quarenta e oito (48) professores de Educação Infantil, que tomaram posse do cargo através de concurso público.

Todos os professores da unidade escolar possuem graduação em Pedagogia e a grande maioria possui pós-graduação lato sensu em cursos diversos. Participaram da pesquisa apresentada, quarenta e quatro professores, sendo que vinte e dois trabalham no período das 7h às 13h e os outros vinte e dois no período das 13h às 19h. Os momentos de formação são preparados para todos os professores, durante três dias da semana. O período da manhã e da tarde se encontram às terças, quartas e quintas das 7h às 8h e das 18h às 19h, respectivamente. Ambos os grupos possuem um total de 108 horas de formação anual.

Este momento de formação está presente na Portaria 901 da Prefeitura do Município de São Paulo, publicada em 24 de janeiro de 2014, que dá orientações para a organização e formação continuada dentro das escolas municipais de educação infantil, incluindo a elaboração de um projeto escolar para ser utilizado no decorrer do ano letivo.

A cada ano a coordenação pedagógica busca trazer a importância de se trabalhar os diversos temas para que todas as dúvidas e dificuldades dos professores sejam sanadas. No ano em que a pesquisa foi realizada, o tema escolhido foi “Tempos e Espaços na Educação Infantil”, pois a escola possui em seu entorno uma área verde onde os professores sentiram necessidade de pensar como utilizar de forma pedagógica os espaços, assim como implantar a rotina no trabalho com as crianças.

A carga horária anual da formação consta de cento e oito horas, de acordo com a Portaria 901, de 2014, da Secretaria Municipal de Educação, com reuniões realizadas três vezes na semana, com duração de uma hora cada formação. Dentro desta carga horária dedicada à formação, que integra o PEA<sup>1</sup>, as reflexões do grupo ocorreram durante o segundo semestre do ano de 2017, dentre os meses de agosto a novembro, totalizando em torno de trinta horas de formação, sendo três horas semanais, tanto no período da manhã quanto no período da tarde, conforme quadro abaixo:

Datas – 2017	Manhã	Tarde
Setembro		
12/09	Apresentação	
14/09	As delicadas estruturas psíquicas (Leitura)	Apresentação
19/09	As delicadas estruturas psíquicas (Leitura)	As delicadas estruturas psíquicas (Leitura)
20/09	As delicadas estruturas psíquicas (Discussão)	As delicadas estruturas psíquicas (Discussão)
21/09		
26/09	A inteligência (Leitura)	
27/09	A inteligência (Discussão)	A inteligência (Leitura)
28/09		A inteligência (Discussão)
Outubro		
03/10	A mão (Leitura)	
04/10	A mão (Discussão)	
05/10		A mão (Leitura)
17/10		A mão (Discussão)
18/10	A atividade motora (Leitura)	A atividade motora (Leitura)
19/10	A atividade motora (Discussão)	A atividade motora (Discussão)
24/10		
25/10	O ambiente (Leitura)	
26/10	O ambiente (Discussão)	O ambiente (Leitura)
31/10		O ambiente (Discussão)

<sup>1</sup> PEA: Projeto Especial de Ação, desenvolvido anualmente pelas escolas de educação infantil da Rede Municipal de São Paulo. Apresenta como será feita a formação continuada *in loco* dentro das unidades educacionais e o material que será utilizado para estudo.

Novembro		
07/11	A educação da criança (Leitura)	
08/11	A educação da criança (Discussão)	A educação da criança (Leitura)
09/11		A educação da criança (Discussão)
14/11	A preparação espiritual do professor (Leitura)	
15/11	A preparação espiritual do professor (Discussão)	
16/11		A preparação espiritual do professor (Leitura)
21/11		A preparação espiritual do professor (Discussão)
23/11	Encerramento	Encerramento

Quadro I: Textos para reflexão dos professores e organização de datas para leitura e reflexão.

Pensando na melhoraria da formação continuada oferecida, foi proposto que no decorrer do segundo semestre do ano de 2017 os professores lessem e discutissem nos momentos de formação as propostas de Maria Montessori, que tratou especificamente do desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos de idade.

A escolha dos textos apresentados aos professores foi feita pela pesquisadora, buscando trazer para a formação questões relacionadas ao cotidiano escolar e aos alunos da escola. No primeiro dia de formação da semana os professores recebiam o texto para leitura individual em um dia de formação e faziam suas anotações pessoais durante uma hora. Alguns textos precisaram de dois dias de formação para leitura e assimilação do conteúdo.

Após a leitura dentro do período da formação, os textos eram apresentados para reflexão junto aos professores. Alguns professores chegavam preparados para a reflexão, enquanto outros haviam tido dificuldades na leitura e entendimento dos textos lidos. As reuniões foram conduzidas pela pesquisadora, inicialmente explicando quem foi Maria Montessori e em seguida abrindo espaço para as falas dos professores. O registro era feito com um gravador, para depois transcrever o que foi dito e fazer a análise dos pontos que mais chamaram a atenção.

Após a reflexão, em um outro dia, era feito o registro escrito do entendimento dos professores, em que os professores indicavam qual trecho lhe chamou a atenção e sua relação entre teoria e prática pedagógica em sala de aula.

Oferecer aos professores a oportunidade de ler alguns trechos do livro escrito por Maria Montessori possibilitou a leitura seletiva, pois cada professor selecionou o



trecho que chamou sua atenção e refletiu junto ao grupo suas concepções e pensamentos.

O objetivo principal da formação foi oportunizar aos professores um espaço de reflexão coletiva sobre os fundamentos da docência e sua relação com a prática diária.

### Os procedimentos de pesquisa

Para a revisão bibliográfica, foi feita a pesquisa no site do Instituto Brasileiro de Informação de Ciências e Tecnologia (IBICT), para verificar os trabalhos que versavam sobre as palavras chave apresentadas, que são: Formação Continuada, Trabalho Colaborativo, Educação Infantil e Práticas Pedagógicas.

Ao buscar a formação continuada entre as universidades brasileiras cadastradas no site do Instituto Brasileiro de Informação de Ciências e Tecnologia (IBICT), foram encontradas 283 teses e dissertações. Após a leitura do resumo de cada uma delas, foram selecionadas 17, porém após a leitura da pesquisa, duas foram utilizadas, conforme segue apresentado na tabela a seguir:

Tabela I. Apresentação das Dissertações encontradas no site do Instituto Brasileiro de Informação de Ciências e Tecnologias (IBICT) sobre as palavras-chave da pesquisa: Formação Continuada (FC), Trabalho Colaborativo (TC), Educação Infantil (EI) e Práticas Pedagógicas (PP).

Trabalhos por Temas/IES	FC			TC			EI			PP		
	LOC	SEL	UT	LOC	SEL	UT	LOC	SEL	UT	LOC	SEL	UT
PUC-SP	48	8	0	0	0	0	74	18	1	25	2	0
UNESP	30	2	1	0	0	0	51	8	1	24	3	0
UFJF	28	2	0	0	0	0	18	0	0	13	0	0
UNICAMP	19	2	0	33	2	0	24	1	0	22	0	0
USP	15	0	0	0	0	0	70	1	1	5	1	0
UFES	14	1	0	71	0	0	15	0	0	2	0	0
UNIOESTE	11	0	0	8	1	0	4	0	0	1	0	0
UNISINOS	11	0	0	16	1	0	7	0	0	1	0	0
UFS	9	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0
UFPE	8	0	0	0	0	0	10	0	0	15	0	0



UFS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0
UFMA	0	0	0	0	0	0	3	1	1	3	0	0
UEFS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
FURG	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
PUC-GO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
UCB	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
UDESC	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0
UFMG	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
UFRN	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
UFSC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
UNILA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
FURB	0	0	0	0	0	0	3	1	1	0	0	0
UNIFESP	0	0	0	0	0	0	3	1	1	0	0	0
FJP	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
UNESC	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
UNIFAL	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
UNIGRANRIO	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
TOTAL	283	17	2	214	6	0	529	39	9	366	6	0

Dentre as palavras-chave apresentadas, haviam diversas dissertações e teses que foram lidas e separadas por palavras-chave. Após a leitura dos trabalhos, percebeu-se que poucos trabalhos apresentavam o objeto de pesquisa voltado para o que pretendíamos estudar.

Ao buscar o “**Trabalho Colaborativo**” entre as universidades brasileiras, foram encontradas 214 teses e dissertações. Após a leitura do resumo de cada uma delas, foram selecionadas 6, porém **nenhuma delas** tinha como objeto de estudo a formação continuada e o trabalho colaborativo dentro das escolas, conforme dados apresentados na tabela I.

Ao buscar por “**Práticas Pedagógicas**” entre as universidades brasileiras, foram encontradas 366 teses e dissertações. Após a leitura do resumo de cada uma delas,

foram selecionadas 6, porém **nenhuma delas** tinha como objeto de estudo a formação continuada e as práticas pedagógicas na educação infantil, conforme dados apresentados na tabela I.

Dentre as dezessete dissertações e teses da pesquisa foram percebidas muitas que especificavam a “**Formação Continuada**”, porém a grande maioria não estava focada na formação para a educação infantil.

Ao procurar a **Formação Continuada**, a dissertação realizada na Universidade Federal de Goiás (UFG) traz a formação continuada de professores das creches, analisando como os professores percebem a importância da formação e seu papel pedagógico, partindo do que vivenciam e os desafios enfrentados (DAMIÃO, 2017).

A segunda dissertação lida é a que mais se aproximou do objeto de pesquisa deste trabalho, pois trata a formação continuada, questionando os professores quanto à reflexão e como estes momentos auxiliam em suas práticas diárias. (ASSIS, 2014)

A última palavra chave pesquisada foi “**Educação Infantil**” e foram encontradas 529 teses e dissertações. Após a leitura do resumo de cada uma delas, foram selecionadas 39, **e utilizadas oito**, pois tratam a questão da formação continuada dentro de escolas de educação infantil ponto primordial para que fossem lidas e em determinados momentos desta pesquisa aparecem essas colocações, conforme dados apresentados na tabela II.

A dissertação apresentada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulada “Formação Continuada: uma trajetória de necessária na busca da reflexividade como qualidade pedagógica”, fez uma análise sobre como os professores são impactados em sua formação continuada, visando a contribuição em suas práticas pedagógicas. Apresenta a formação de professores de educação infantil e após a pesquisa faz uma análise sobre o desenvolvimento profissional e a prática docente. (BISSACO, 2012)

Já na dissertação apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), “Origem, formação e representações sobre o exercício da profissão de professores de educação infantil”, a autora pesquisou a formação continuada em algumas regiões brasileiras, fazendo sua análise na educação infantil, nos Centros de Educação Infantil (CEI) e nas escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). A

autora analisou as origens familiares dos professores entrevistados, sua formação, tanto inicial quanto continuada, e os caminhos que os levaram para a educação infantil. (PINHO, 2009)

A dissertação apresentada na Universidade de São Paulo (USP), “Trajetórias de formação de professoras de educação infantil: história oral de vida”, a autora buscou compreender os processos de formação de sete profissionais de educação infantil trazendo à luz os significados, as escolhas, os desafios enfrentados nas trajetórias de formação e profissão das educadoras em seus processos de construção de identidade docente. (SILVA, 2012)

Na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Juliana Gonçalves Diniz Fernandes apresentou a dissertação “Desvelando uma instituição de educação infantil: uma experiência de formação em serviço com profissionais da primeira infância”, pois percebeu que muitas vezes as formações são esporádicas, pontuais e emergências dentro da rede municipal de São Paulo, fazendo com que não seja assegurado as necessárias reflexões contínuas para um atendimento de qualidade na educação infantil.

Já a tese apresentada na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), intitulada “Formação e profissionalização de professores da educação infantil na rede municipal de João Pessoa – PB”, a autora buscou trazer as políticas públicas educacionais para a infância brasileira implementadas a partir da Constituição Federal (1988) e a forma como ainda não são suficientes para garantir a qualidade do serviço prestado à criança de zero a seis anos. (LIRA, 2017)

A dissertação apresentada na Universidade Regional de Blumenau (FURB), em 2018, tem como título “Formação continuada de professoras da educação infantil: em análise a hora-atividade”, e a autora analisa a hora-atividade efetivada na rede Municipal de ensino de Blumenau – SC, compreendendo as implicações da hora-atividade como um tempo/espço de formação continuada de professoras, percebendo como ainda falta a vinculação da teoria e prática nos CEI’s da rede municipal de educação. (RAUTENBERG, 2018)

Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com a dissertação intitulada “Formação continuada de professores na escola: prática docente e autonomia pedagógica na educação infantil”, Martins (2014) buscou compreender o processo de planejamento e realização da formação continuada de professores que trabalham na educação infantil em São Luís, levando a uma progressiva autonomia pedagógica dentro

da sala de aula. Com isso a autora faz uma análise sobre a formação continuada de professores de educação infantil e sobre a formação na escola, lócus da investigação.

Na tese apresentada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), intitulada “Professoras de crianças de 0 a 3 anos: dialogando sobre seus percursos formativos e os desafios encontrados, o objetivo era identificar quais são e como acontecem as aprendizagens que decorrem na formação docente, para o trabalho específico com as crianças de 0 a 3 anos. (BRAGATTO, 2013). A autora trouxe as políticas públicas brasileiras voltadas para a educação infantil a partir de 1970, em seguida apresentou a formação de professores nas décadas de 1980 e 1990, passando da formação inicial até a formação continuada.

### **A estrutura textual da pesquisa**

O Capítulo I busca trazer a história da educação infantil no Brasil a partir de 1950. Além da história, o capítulo apresenta a formação de professores para a educação infantil e seu percurso histórico.

Ainda no primeiro capítulo, aparece a formação pensada a partir da transformação dos cargos de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil para Professores de Educação Infantil, fazendo com que o atendimento que inicialmente era feito em creches, com atendimento pela Secretaria de Assistência Social passasse a ser feito nos centros de educação infantil, com atendimento prioritariamente pela Secretaria Municipal de Educação. Percebeu-se neste período a necessidade das escolas visarem o cuidar assistencialista conjuntamente com a educação, garantindo o atendimento pedagógico para as crianças de zero a três anos.

O Capítulo II busca trazer um resumo dos documentos oficiais e do projeto especial de ação (PEA), formação continuada que acontece semanalmente nos centros de educação infantil do município de São Paulo, no decorrer de no mínimo oito meses letivos, auxiliando na reflexão das práticas pedagógicas.

O capítulo III traz a pesquisa-formação desenvolvida concomitantemente à análise dos dados produzidos e coletados, agrupados em 4 categorias de análise, a seguir apresentadas e descritas.

A pesquisa de campo elaborada no ano de 2017 dentro de um centro de educação infantil (CEI) vinculado à Prefeitura Municipal de São Paulo se deu numa escola situada na Zona Norte do Estado de São Paulo e possui em seu quadro de

funcionários quarenta e oito professores de educação infantil e seis agentes de apoio, além de equipes terceirizadas de cozinha e limpeza da escola. Possui ainda duzentos e cinquenta e seis crianças com idades entre zero e três anos.

Inicialmente são apresentados os quarenta e quatro professores que aceitaram participar da pesquisa de campo e o tema que seria tratado no decorrer das formações continuadas na escola. Destes professores, vinte e dois trabalhavam no período da manhã e vinte e dois no período da tarde.

Maria Montessori foi a educadora escolhida para a formação, pois em um de seus livros ela trata a questão da educação infantil detalhadamente, o que num primeiro momento foi o ponto de partida para o início das leituras propostas para o grupo de professores. O livro escolhido para estudo foi *A Criança* (1936), escrito pela educadora. Deste livro foram tirados cinco capítulos para leitura e discussão.

A discussão a partir de alguns fundamentos das tertúlias pedagógicas facilitou a participação e interação entre o grupo, e fez com que a pesquisa tivesse um grande avanço no decorrer do semestre.

A análise de toda pesquisa de campo ocorre neste capítulo, fazendo com que os registros e falas dos professores tenham o embasamento teórico necessário para que a formação continuada seja mais produtiva e colaborativa.

A argumentação desenvolvida no capítulo III se deu em torno das categorias de análise oriundas do cruzamento dos dados coletados nos momentos de pesquisa-formação com as referências teóricas e os documentos da pesquisa, de modo a analisar o material produzido nos encontros formativos junto aos professores.

As categorias são: 1) a função do professor, que buscou trazer o papel do professor e suas práticas junto às crianças; (2) a criança/aluno, que mostra a visão dos professores quanto aos seus alunos, suas atitudes e sentimentos e os conceitos Montessori, que apresentam o enriquecimento teórico obtido pelos professores durante a formação; e (3) a experiência formativa, que apresenta o quanto o texto privilegiou a reflexão e mudança de atitudes dentro de sala de aula.

Dentre as categorias escolhidas para a análise, a função do professor busca alguns fundamentos teóricos em Tardif (2014) e nos documentos oficiais da Prefeitura Municipal de São Paulo quanto à função e o trabalho do professor. Embasando conhecimentos trazidos pelos professores.

Já a criança enquanto aluno da educação infantil e os conceitos de Maria Montessori, são sustentadas pelo artigo realizado pela Fundação Carlos Chagas em

2015, intitulado “O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil”, escrito por Maria Aparecida Guedes Monção e também pelos documentos oficiais da Prefeitura de São Paulo, relacionados à forma como a criança e seu desenvolvimento são descritos.

A última categoria analítica foi a experiência formativa, e para este tópico há subitens apontados como essenciais na formação continuada, como o trabalho colaborativo, o desenvolvimento profissional e a formação colaborativa.

O trabalho colaborativo traz Fullan e Hargreaves (1991) e Lima (2002) dialogando quanto ao trabalho colaborativo e as relações no ambiente escolar. Fullan e Hargreaves também trazem algumas orientações quanto às práticas escolares para os professores, os diretores e os conselhos e sistemas escolares. Já Christopher Day (1999) apresenta o conceito de cultura escolar dentro da unidade educacional.

A identidade do professor e o desenvolvimento profissional trazem Fullan e Hargreaves (1991) refletindo sobre a construção da identidade do professor enquanto José Carlos Libâneo (2015) reforça a questão da profissionalização e da profissionalidade, conceitos estes que devem fazer parte da formação inicial do professor e devem prosseguir durante toda sua carreira pedagógica nas formações continuadas. Donald Schön (2000) apresenta o professor como ser reflexivo, o que o torna pesquisador de seu trabalho e suas atitudes.

Quanto ao desenvolvimento profissional, Olgaíses Maués (2011) contribui com o documento elaborado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que buscam na formação continuada melhorias quanto ao rendimento do professor e dos alunos na escola. Estes documentos têm como foco a formação dos professores no alcance de melhores resultados para a educação mundial.



## **CAPÍTULO I**

### **BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

As escolas de educação infantil no Brasil iniciaram suas atividades com uma função totalmente assistencialista no final do século XIX, onde deveriam dar os cuidados básicos de higiene para as crianças que atendiam, sem nenhum conceito pedagógico. Atualmente, passou a assumir a função educativa, com profundo conhecimento pedagógico no desenvolvimento da criança, não somente oferecendo cuidados, mas também com atividades de cunho pedagógico.

No ano de 1899 foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, por pelo médico Arthur Moncorvo Filho, no Rio de Janeiro que tinha como objetivo dar assistência aos bebês, oferecendo leite, consultas médicas, vacinação e higienização, tendo esses cuidados dispensados às crianças das classes populares em razão da carência familiar. (MARAFON, 2017).

No final do século XIX, com a Revolução Industrial, as mulheres passaram a ocupar o mercado de trabalho, juntamente aos homens, porém com seus salários ainda menores do que os deles. Isso trouxe uma nova forma da família cuidar e educar seus filhos. Com a ocupação do mercado de trabalho, as famílias precisavam de espaços próprios para que fossem dados os cuidados básicos às crianças.

Os donos das indústrias construíam pequenas vilas operárias próximas de suas fábricas, para abrigar essas famílias. Estas vilas eram compostas por mercearias, escolas, clube esportivo e creche, pois percebeu-se que com as famílias próximas e bem amparadas, os trabalhadores produziram mais.

A creche no Brasil surge no século XX, tendo em vista a industrialização e a urbanização das cidades, tanto para atender às crianças que migravam dos campos quanto para atender às crianças que já moravam na cidade.

Os hábitos e costumes das famílias foram se transformando. As mulheres que não trabalhavam fora passaram a vender seus serviços de cuidado para os filhos daqueles que precisavam trabalhar.

Já no início do século XX, a educação infantil brasileira passou por diversas transformações.

Nos anos 30 houve o debate vinculado ao Manifesto dos Pioneiros de Educação, instituído por Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo, entre outros. Era um documento que defendia a ampliação da oferta de educação pública, escola única para meninos e meninas, onde os ensinamentos em sala contavam com a utilização do corpo e o ensino deveria ser laico, gratuito e obrigatório. (Dutra, 2014)

As crianças carentes eram atendidas no maternal e as crianças com maior poder aquisitivo eram atendidas no jardim-de-infância.

Aos poucos a nomenclatura deixa de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim de infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim de infância seria para as crianças de 5 e 6 anos. Mais tarde essa nomenclatura se incorpora aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 (berçário, maternal, jardim e pré). (KUHLMANN JR., 2000, p. 9)

Até aproximadamente os anos 50 a educação infantil se preocupava com a saúde e segurança física das crianças, tendo a educação e o desenvolvimento intelectual das crianças pouca importância.

Em 1961 foi pensada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) que incluiu as escolas maternais e os jardins de infância como espaços próprios destinados à educação infantil.

Art. 23 – A educação primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961, p. 5)

As creches surgiram pelos movimentos sociais que foram aparecendo pelo país em 1970, mantidas pelo Estado. Com isso houve uma extrema preocupação com as classes dominadas, pois se acreditava que o fracasso escolar estava vinculado à pobreza. A educação infantil então passou a ser vista como fase preparatória para a escolarização posterior.

Oliveira (2007) apud MENDES (2015) descreve este pensamento da década de 70,

Segundo essa perspectiva compensatória, o atendimento às crianças dessas camadas em instituições como creches, parques infantis e pré-

escolas possibilita a superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem a alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas (OLIVEIRA, 2007 apud MENDES, 2015, p. 98)

Grande parte da responsabilidade pela assistência às crianças era do poder público, porém as organizações sociais, e instituições filantrópicas foram chamadas para auxiliar no atendimento às crianças.

Arce (2010, p. 100) descreveu a creche como um espaço de cuidados de saúde, com rotinas diárias de triagem, lactário, enfermeiros e preocupação com o ambiente físico. Isso dava um controle sobre os atos da vida, em especial das famílias mais carentes.

A partir de 1970 os avanços na educação infantil tiveram melhorias, porém ainda em processo lento. Existiam dois setores: (1) crianças pequenas vinculadas aos sistemas educacionais; e (2) bebês, que a educação passava pela saúde e assistência.

É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileira que se inicia uma nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. (KUHLMANN JR., 2000, p. 6)

Iniciou-se a partir da década de 1980 um processo de regulamentação das instituições através da legislação. A educação pré-escolar estendeu-se às crianças de zero a seis anos de idade. O governo se uniu com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre os direitos das crianças desde seu nascimento, mas somente com a Carta Constituinte de 1988 esse direito passou a ser reconhecido.

A partir da Constituição Federal a creche passa a ser considerada como instituição educativa, conforme artigo 208, inciso IV:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1988)

Antes de 1988 a educação infantil não era “vista sob a figura do Direito, mas sob a figura do Amparo e da Assistência” (CURY, 1998, p. 10)

Esta regulamentação fez com que a educação infantil passasse a receber um olhar pedagógico, voltado para a educação sem esquecer os cuidados básicos necessários para as crianças. Todas as crianças passaram a ter o direito de frequentar a creche, pois as crianças passaram a ser reconhecidas como sujeitos de direitos dentro da sociedade.

Logo após a promulgação da Constituição, foi elaborado o Estatuto da Criança e do Adolescente, com a Lei 8069/90, inserindo a criança no mundo dos direitos humanos. Instituiu os direitos e deveres para todas as crianças e adolescentes. O artigo 54 do Estatuto assegura o princípio do atendimento às crianças em creches e pré-escolas, já previsto na Constituição Federal.

A década de 1990 foi palco, no entanto, de muitos retrocessos. As gestões de Paulo Maluf (1993-1996) e Celso Pitta (1997-2000), [...] valorizaram prioritariamente a rede de creches indiretas e conveniadas em detrimento da rede direta, com estratégias como a transferência de 47 unidades da rede direta para a administração indireta, por meio de convênios. (PANIZZOLO, 2017, p 12).

No ano de 1996, foi lançada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 definindo que a educação deveria desenvolver a criança integralmente, nos aspectos físico, intelectual, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi publicado em 1998 o documento “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil”, que promove a articulação entre o Conselho Nacional, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, com o objetivo de regulamentar a educação infantil. Com diretrizes e normas elaboradas pelos próprios conselhos de educação. Este documento deve assegurar os padrões básicos que garantam processo contínuo de melhoria da qualidade.

Este documento está dividido em duas partes: (1) a primeira trata sobre os princípios legais, considerações sobre a formação de professores e referenciais para regulamentação das instituições de educação infantil; e (2) a segunda parte traz a educação infantil como direito, a situação atual das instituições de educação infantil e

suas propostas tanto pedagógicas como de cuidados essenciais, além da estrutura e funcionamento dos locais destinados a este fim.

Busca oferecer subsídios para o trabalho pedagógico e em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, guiou-se por princípios gerais e condições expressas em alguns tópicos a seguir (BRASIL, 1998):

[...] 4. Dadas as particularidades do desenvolvimento da criança de zero a seis anos, a Educação Infantil cumpre duas funções indispensáveis e indissociáveis: cuidar e educar, complementando a ação da família e da comunidade; 5. A proposta pedagógica da Educação Infantil deve levar em conta o bem-estar da criança, seu grau de desenvolvimento, a diversidade cultural das populações infantis, os conhecimentos a serem universalizados e o regime de atendimento (tempo integral ou parcial). (BRASIL, 1998)

O item três do documento trata a proposta pedagógica como fundamental no desenvolvimento da criança. Determina a responsabilidade dos sistemas de ensino em estabelecer normas comuns que orientarão a elaboração e execução das propostas pedagógicas, além de observar a importância da construção de uma proposta pedagógica norteada pelas concepções de criança como um ser humano completo, integrando as dimensões afetiva, intelectual, física, moral e social, que embora em desenvolvimento, é um ser ativo e capaz, impulsionado pela motivação de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio. (BRASIL, 1998, item 3.2-3.3)

O documento regulamenta a formação do professor de educação infantil. A formação do professor e sua atuação são fatores determinantes para a qualidade da educação infantil. As crianças precisam de educadores qualificados e articulados.

A formação de professores de educação infantil deve responder à nova concepção de creche e pré-escola, a qual lhes confere caráter educativo. A formação adequada de tais professores concretiza o direito da criança de receber educação de qualidade e consagra a necessidade de estruturar e fortalecer um campo de trabalho que tem sido destituído de maiores exigências. (BRASIL, 1998)

Já o volume II dos Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil (1998) é iniciado com o texto “A Educação Infantil

como direito”, resultado da palestra apresentada por Carlos Roberto Jamil Cury, em Brasília, no ano de 1997.

O que está por detrás da afirmação da Educação Infantil, como um Direito do menino, como um Direito de infância e como um Dever de Estado? Ela rompeu, de uma forma absoluta, com a noção de Amparo e de Assistência? Não, não rompeu, mas direcionou a noção de Amparo e Assistência para a família, que é onde cabe a noção de Amparo, onde cabe a noção de Assistência, e onde não cabe a noção de Direito, porque se trata evidentemente de uma instituição natural, dada pela geração. Rompeu com aquela concepção de que a Educação Infantil é uma antecipação do primeiro ciclo do ensino fundamental? Sim, rompeu, sem, no entanto, desprezar o progressivo caráter evolutivo do próprio ser humano, embora a Constituição e a LDB utilizem essa expressão do “Pré”, como que a não reconhecer a dignidade própria e específica dessa fase. Há uma ambiguidade. (BRASIL, 1998, vol.II, p. 14)

O autor reconhece a importância da educação infantil não somente como um “pré”, conforme descreve acima, mas também como um direito com especificidades e que deve ser tratada com dignidade, assim como é feito com o ensino fundamental.

Maria Malta Campos (1997) utiliza um texto que escreveu na mesa redonda “Parâmetros de atendimento em instituições de educação infantil” e foi publicado pela Fundação Carlos Chagas para relatar a regulamentação da educação infantil, passando pelos diversos tipos de regulação e qualidade na educação infantil e pela responsabilidade tanto da família quanto do governo na criação de uma instituição escolar.

Ainda no ano de 1998 foi elaborado o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”. O documento buscou apontar metas de qualidade que contribuíssem para que as crianças tivessem um desenvolvimento integral de suas identidades, e fossem capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância sejam reconhecidos.

Dividido em três volumes, apresenta no volume I a concepção de criança, de educação, de instituição e de profissional que foram utilizadas para definir os objetivos gerais de educação infantil e orientam a organização da Formação Pessoal e Social e o Conhecimento de Mundo. (BRASIL, 1998a)

O volume I descreve o perfil do professor de educação infantil e também o espaço da formação continuada dentro da escola.

A implementação e/ou implantação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente dos professores que trabalham nas instituições. Por meio de suas ações, que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e outros profissionais da instituição, pode-se construir projetos educativos de qualidade junto aos familiares e às crianças. A ideia que preside a construção de um projeto educativo é a de que se trata de um processo sempre inacabado, provisório e historicamente contextualizado que demanda reflexão e debates constantes com todas as pessoas envolvidas e interessadas. (BRASIL, 1998a, p. 41)

Ainda sobre a formação continuada, o Referencial Curricular aponta que a unidade escolar deve garantir o espaço para que todos os profissionais participem dos diversos momentos de formação, como reuniões pedagógicas, palestras diversas, visitas monitoradas, exposições, atualizações por meio de mídia visual e práticas pedagógicas.

Já no volume II apresenta caminhos para que partindo das concepções de criança e a formação pessoal e social, a criança terá noções sobre identidade e autonomia. (BRASIL, 1998b)

O terceiro e último volume do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil orienta, dentro do conhecimento de mundo, as relações entre os diversos campos de experiências, que são: (1) movimento, (2) música, (3) artes visuais, (4) linguagem oral e escrita, (5) natureza e sociedade e (6) matemática. (BRASIL, 1998c)

Cuidar e educar são premissas básicas para o atendimento nas creches, de acordo com o Referencial Curricular. O documento foi criado com cinco princípios que são:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, vol. I, p. 13)

No ano de 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/01, com o objetivo de traçar metas para todos os níveis de ensino, com validade de dez

anos. O objetivo principal deste plano era reduzir as desigualdades sociais e regionais no que diz respeito ao acesso e permanência das crianças no ensino público.

Das metas específicas para a educação infantil, a meta um cita a ampliação de vagas na educação infantil. Estipula-se cinco anos para atender a 30% da população até três anos de idade. Em dez anos se atinge 50% deste plano. (BRASIL, 2001). Esta meta está longe de ser alcançada, tendo em vista a pouca oferta de vagas e a natalidade infantil que cresce consideravelmente.

Já a meta dezoito já acontece em todos os centros de educação infantil do município de São Paulo, sejam eles da rede direta ou da rede parceira. Esta meta estipula atendimento de tempo integral para crianças de zero a seis anos. Há poucos anos iniciou-se a adequação desta meta na pré-escola.

A meta vinte e quatro aponta a necessidade de ampliar a oferta de cursos de formação de professores de educação infantil em nível superior, com conteúdos específicos. (BRASIL, 2001). A formação oferecida nos centros de educação infantil e a formação inicial ainda não apresentam um currículo diferenciado para a faixa etária de zero a três anos de idade, o que faz com que muitos professores carreguem seus conhecimentos do ensino fundamental para a educação infantil.

O documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” foi publicado na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Articulando às Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, reúne princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Teve como objetivo direcionar a prática pedagógica nos sistemas municipais e estaduais de ensino e orientar quanto ao planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. (BRASIL, 2009)

Apresenta a concepção de educação infantil, assim como os outros dois documentos já apresentados, porém apresenta um olhar para a questão do espaço, tempo e materiais que devem ser utilizados na educação infantil, assim como traz pontuações sobre a diversidade e a educação indígena. A avaliação aparece em um capítulo separado, quase no final das diretrizes, pois passou a se pensar em formas de acompanhar o trabalho pedagógico e avaliar o desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. (BRASIL, 2009)

Recentemente foi publicado o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014-2024, trazendo mais uma vez a necessidade de garantir o direito à



matrícula das crianças de quatro e cinco anos na educação básica e a inclusão das crianças de zero a três anos em instituições educacionais:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro e 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 três anos até o final de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, anexos, meta 1)

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulga a cada dois anos um relatório para aferir o cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação. O último relatório foi feito em 2018 e faz parte de um processo de discussão, construção e aprimoramento de indicadores que visa possibilitar o monitoramento do plano. (BRASIL, 2018)

De acordo com Tokarnia (2018), o Brasil aumentou as matrículas nas escolas, porém muitas crianças ainda estão fora dela.

O Brasil ainda precisa incluir pelo menos 1,95 milhão de pessoas entre 4 e 17 anos nos sistemas de ensino. Por lei, até 2016, o país teria que universalizar a pré-escola e o ensino médio. As metas, no entanto, não foram cumpridas, de acordo com o relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação. (TOKARNIA, 2018)

O relatório também estabelece que até 2024 pelo menos 50% das crianças até três anos já estejam matriculadas, “a cobertura para crianças de 0 a 3 anos apresenta tendência de crescimento da desigualdade entre regiões, áreas urbana e rural, negros e brancos, pobres e ricos” (BRASIL, 2018, p. 30)

A educação infantil tem muitas especificidades, e o professor muitas vezes não possui os conhecimentos necessários para esta faixa etária. Como as crianças são pequenas, os cuidados físicos ainda se fazem presentes, sem pensar no trabalho pedagógico.

## 1.1 Primórdios da Educação Infantil no Município de São Paulo

O atendimento na educação infantil no município de São Paulo vem desde a década de 1930. Em São Paulo, no ano de 1935, foi criado o Departamento de Cultura (DC) com a nomeação de Mário de Andrade como diretor. Com isso, o parque infantil, espaço destinado a atender as crianças das classes populares, foi regulamentado e iniciou sua expansão. Sua proposta era receber no mesmo espaço crianças de três a seis anos e de sete a doze fora do horário escolar. (Kuhlmann Jr., 2000)

A primeira proposta de atendimento às crianças em instituições de natureza educacional pelo governo municipal se apresenta com o surgimento dos parques infantis em 1935. Embora fossem vinculados ao Departamento de Cultura e Recreação, os parques estavam jurisdicionados à Divisão de Educação e Recreios, ultrapassando a ação assistencialista, característica do atendimento à primeira infância na época (LIMA, 2016, p. 75-76)

Os parques de jogos infantis foi iniciativa do governo, sendo implantado nos bairros Ipiranga, Lapa e Dom Pedro II. Esses locais cuidavam das crianças em situação de abandono por conta da industrialização e necessidade dos pais trabalharem nas fábricas.

Sanches (2003) afirma que as creches passaram a fazer parte de uma política de proteção à maternidade e à infância após o ano de 1943, ligando-se à assistência social e à saúde. Neste momento passou a contratar seus professores que não precisavam ter formação específica.

No final da década de 1950 e em meados de 1960 a rede municipal de creches de São Paulo foi criada, com o estabelecimento de convênios com entidades beneficentes.

As primeiras creches de São Paulo ligadas ao poder público municipal foram criadas na década de 1950, por meio do estabelecimento de convênios entre entidades beneficentes e a recém-criada Comissão de Assistência Social Municipal (CAMSU) em 1951, que foi extinta em 1955 e substituída pela Divisão de Serviço Social, que tinha como principal função o atendimento aos munícipes de baixa renda e até mesmo sem renda e a proteção à infância e à maternidade (Franco, 2009, p. 31 apud PANIZZOLO, 2017, p. 9)

Segundo Lima (2016) os parques infantis sofreram mudanças na sua estrutura de funcionamento após 1956, com a criação do Decreto Municipal nº 3070, que fez com que as crianças de sete a doze anos fossem atendidas pelas cento e dez escolas primárias recém criadas e as crianças de três a seis anos continuariam sob a responsabilidade dos parques infantis.

Aos poucos, os parques infantis foram se voltando para uma função preparatória às escolas primárias. A marca assistencialista, no entanto, não desapareceu. As mudanças introduzidas através da legislação, como a transformação do Parque Infantil em escola Municipal de Educação Infantil em 1975, a mudança no seu funcionamento e no quadro de pessoal não acarretaram mudanças significativas no trabalho real. (SÃO PAULO, 1992, p. 9-10)

No ano de 1966, os movimentos sociais cresceram e começaram a pressionar o governo para a criação de novas creches. Foram então efetuados mais treze convênios particulares, que passaram a receber um valor per capita por criança matriculada.

De acordo com Panizzolo (2017), em 1969 houve um desentendimento entre a entidade mantenedora de uma creche na região de Guaianazes e a SEBES, que passou a administrar diretamente a creche e com isso iniciou a administração direta do município de São Paulo.

Em 1970 já haviam cento e oitenta crianças sendo atendidas em uma única creche direta e vinte e oito creches ainda conveniadas que atendiam seiscentos e sessenta crianças. A criação e expansão destes centros de educação infantil passou por diversos fatores. Panizzolo (2017) descreve esses fatores:

Em 1970, o Município de São Paulo contava com uma única unidade direta que atendia 180 crianças e 28 equipamentos conveniados que atendiam 660 crianças. [...] Um primeiro fator foi o processo de descentralização da Secretaria a partir de 1976, que propiciava um maior contato dos técnicos com a comunidade local. [...] Um segundo fator encontra-se na atuação local das mulheres dos bairros populares [...]. Ao mesmo tempo em que participavam das mobilizações de luta por creche, organizavam, ainda que de modo precário, creches comunitárias nos espaços disponíveis de sociedades amigos de bairro, igrejas, casas etc. [...] Um terceiro fator reside na própria experiência de trabalhar e administrar as creches comunitárias. Ao criar, administrar, enfrentar uma série de problemas cotidianos, o grupo de mães foi acumulando argumentos e construindo condições para realizar a discussão sobre as necessidades de instalações [...] Um quarto fator foi a articulação entre os vários grupos de mães dispersos pelos bairros e os grupos feministas que passaram, após 1975, a se

organizar de modo mais sistematizado e ideológico, o que favoreceu a criação do Movimento de Luta por creches. (PANIZZOLO, 2007, p. 10-11)

Em 1972 a prefeitura de São Paulo passou a considerar a criança como um ser com especificidades próprias de acordo com a idade cronológica. Por este motivo, diversos estudos começaram a surgir e no ano de 1974 foi criado o Projeto Centros Infantis: programação psicopedagógica. Este projeto tinha como objetivo proporcionar um programa educacional que possibilitasse o desenvolvimento da criança nos aspectos sociais, físicos, afetivo-emocionais e intelectuais, além de proporcionar um programa educacional que compensasse as anulações que as crianças de baixa renda sofriam. (SÃO PAULO, 1974, v.II, p.7)

É criado em 1975 o primeiro departamento vinculado ao Ministério da Educação que contempla as crianças de quatro a seis anos, assim como as primeiras Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) (Lima, 2016, p. 78). A partir de 1976 as mulheres atuavam diretamente nos bairros populares, e isso fazia com que a necessidade das creches se tornasse uma questão de extrema urgência. Elas participavam dos movimentos sociais que pediam por mais creches, porém se organizavam de modo precário nos espaços disponíveis para atender às crianças.

Entre os anos de 1978 e 1982, durante a administração do prefeito Reynaldo de Barros, foram criados cento e vinte espaços da rede direta da Prefeitura de São Paulo, que atendiam 13.108 crianças, além de duas creches indiretas e 63 conveniadas que atendiam a 14.402 crianças. (Panizzolo, 2017)

Em 1979 a Prefeitura sofreu forte pressão dos movimentos e com isso se comprometeu a criar uma rede de creches construídas e mantidas diretamente, que foram inauguradas juntamente aos movimentos sociais. A Secretaria Municipal da Assistência Social inaugurou as primeiras creches por reivindicação popular.

Até 1982 foram construídas cento e vinte creches, gerando atendimento a mais de treze mil crianças, além de manter o atendimento na rede conveniada para mais de quatorze mil crianças.

Entre os anos de 1983 a 1985, durante a gestão de Mario Covas, foram criadas mais cento e treze creches diretas. Neste período a função pedagógica das escolas passou a ser o foco das discussões em todos os documentos curriculares, e este período

foi de divisão na educação municipal, pois era preciso romper com a visão exclusivamente assistencialista ou de escola preparatória. (Lima, 2016).

Mário Covas criou o documento “A pré-escola que queremos – Programa de Educação Infantil” em 1985, que ampliava a função da pré-escola para a educação, deixando de ser assistencialista e passando a entender a criança como sujeito ativo na construção de seu conhecimento.

Na gestão de Jânio Quadros, entre os anos de 1985 a 1988, a proposta de Mário Covas foi recolhida pelo governo municipal, o que fez com que fosse criada uma nova proposta curricular:

Entre os anos de 1989 a 1992 já na gestão de Luiza Erundina, foram criados os primeiros concursos públicos para auxiliares de desenvolvimento infantil, pedagogos, cozinheiros, vigias, zeladores e auxiliares de enfermagem para as creches diretas. Já contabilizavam trezentos e dezessete creches diretas e atendimento para mais de trinta e três mil crianças.

As próximas gestões, de Paulo Maluf e Celso Pitta (1993-1997) passaram a pensar novamente no estabelecimento de convênios. Foram passados para a rede indireta quarenta e sete unidades da rede direta. Havia falta de funcionários nesta época, ausência de investimentos em educação e para a formação dos profissionais da creche.

Com a gestão de Marta Suplicy, entre os anos de 2001 a 2004, foram criadas diversas portarias municipais, ora em conjunto com a Secretaria de Assistência Social, ora somente pela Secretaria Municipal de Educação, que tentavam incluir as creches na educação. Em janeiro de 2002 os centros de educação infantil passam a integrar a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por meio dos Decretos Municipais nº 40.268/01 e nº 41.588/01. O Decreto nº 41.588/01 foi revogado pelo Decreto nº 58154/18.

O Decreto nº 40268/01, de 31 de janeiro de 2001, dispõe sobre a efetivação de diretrizes para integração das creches ao sistema municipal de ensino, e delega às Secretarias Municipais de Educação e de Assistência Social estabelecer e cumprir as diretrizes de natureza pedagógica, administrativa e material, relativas às atividades desenvolvidas nos equipamentos mencionados no artigo 1º deste decreto. (SÃO PAULO, 2001, art. 2º)

O decreto ainda especifica que a partir de primeiro de julho as creches municipais passam a chamar Centros de Educação Infantil (CEI).

Já o Decreto nº 41.588/01 transfere os Centros de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME). Em seu artigo 2º delega às Secretarias de Assistência Social e Educação a adoção das providências necessárias para as transferências de bens patrimoniais, serviços e competências atinentes aos Centros de Educação Infantil.

O Decreto nº 58154/18, de 22 de março de 2018 revogou o Decreto nº 41.588/01, dispondo sobre a reorganização da Secretaria Municipal de Educação, bem como alterando a denominação e lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica.

O artigo 2º delimita as finalidades da Secretaria Municipal de Educação e o artigo 3º delimita-se que a Rede Municipal de Educação se organiza com o conjunto da unidades educacionais mantidas pela Administração Pública por meio da Secretaria Municipal de Educação e organizações da sociedade civil parceiras, e o Sistema Municipal de Ensino pelas instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos municipais de educação. (SÃO PAULO, 2018, art. 3º)

No ano de 2002 os Centros de Educação Infantil já integravam, ao menos na estrutura legal, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Em 13 de fevereiro de 2002, foi promulgada a Lei nº 13.326, que definia os critérios necessários para a efetivação da integração das creches ao sistema municipal de ensino. Dentre eles, a construção de equipamentos em locais de expressivo crescimento populacional, o controle da demanda, a normatização do horário, do funcionamento e da capacidade física dos equipamentos, o controle da demanda e a disponibilização de vagas em quantidade e qualidade para o atendimento pleno da demanda municipal. (PANIZZOLO, 2017, p. 13)

Dentre a gestão de José Serra/Gilberto Kassab, entre 2005 a 2008 e a reeleição de Gilberto Kassab entre os anos de 2009 a 2012, houve um intenso movimento de produção de publicações orientando o trabalho dos professores e as expectativas de aprendizagem e cada nível de ensino.

Neste período foi publicado o documento “Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEI, Creches e EMEI da cidade de São Paulo” (2006). Este documento reafirma a aprendizagem como uma construção social que envolve a pessoa como um todo. A criança precisa ser educada, ouvida e assistida e estabelece relações diversas com os sujeitos à sua volta. O tempo e espaço influenciam a criança e são influenciados por ela (São Paulo, 2006)

Ao longo de todas essas gestões, diversos sujeitos sociais foram envolvidos para que pudessem pensar a educação infantil, dentre eles, vereadores, dirigentes sindicais, membros do poder executivo e técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

Com a vinda das creches da Assistência Social para a Educação, passou-se a pensar na educação infantil como o local de cuidados e de educação, que favoreça a integração dos aspectos físico, social, afetivo, linguístico e cognitivo das crianças. Existem também os desafios, pois os bebês são sujeitos históricos e não devem ser convertidos em alunos (Panizzolo, 2017)

Atualmente a Prefeitura Municipal de São Paulo elabora documentos para subsidiar o trabalho pedagógico dentro dos centros de educação infantil. De acordo com o Portal da Prefeitura de São Paulo, o Censo escolar 2018 teve 54.833 matrículas em creche na área urbana do município de São Paulo. Na área rural foram 115 matrículas. As matrículas crescem na creche, porém a maioria das escolas ainda não possuem estrutura para atender aos bebês e crianças. (Brasil, 2018)

## **1.2 – A formação de professores de educação infantil**

Como já apontado, as primeiras iniciativas para o atendimento à infância no Brasil traziam modelos assistencialistas, inspirados nos movimentos da Europa, onde as mulheres passaram a ocupar o mercado de trabalho.

Os dotes femininos eram condição primordial para o trabalho com as crianças. O magistério foi a forma da mulher ingressar no espaço público, ocupado na sua maioria pelos homens. Da mesma forma que a mulher passou a trabalhar, também eram valorizados seus dons domésticos, o que caracterizou uma educação familiar. (KRAMER, 2011)

A formação dos professores neste período ainda não preocupava, pois, as mulheres que cuidavam de seus filhos em casa passaram a cuidar das crianças nas creches e escolas, trazendo um assistencialismo para as creches. Manter as crianças nas creches e escolas era uma forma do governo conter o crescimento da criminalidade.

Se, para as creches, o profissional requerido vinha das áreas da saúde e da assistência, para os jardins de infância o profissional era o professor. Em geral, as creches eram dirigidas por médicos ou assistentes sociais (ou irmãs de caridade), contando com "educadoras" leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos conhecimentos nas

áreas de saúde, higiene e puericultura. Nos jardins de infância eram os professores (mas sobretudo as professoras normalistas) os profissionais destinados à tarefa de educar e socializar os pequenos (VIEIRA, 1999).

Com a LDB de 1971, extinguem-se as escolas normais e entra em cena a habilitação específica de Magistério no Ensino Médio.

O artigo 1.º da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, coloca a qualificação para o trabalho entre os objetivos gerais do ensino de 1.º e de 2.º grau; os artigos 4.º e 5.º falam de sondagem de aptidões, iniciação para o trabalho e habilitação profissional e o artigo 27 em aprendizagem e qualificação profissional. (BRASIL, 1972)

Com a Lei 5692/71 foi redigido o Parecer nº 45 do Conselho Federal de Educação, em 12 de janeiro de 1972, apontando a formação específica para as habilitações profissionais. Apresenta um conteúdo único no ensino fundamental (antigo 1º grau) e formação com conteúdo específico no ensino médio (antigo 2º grau).

Prescreve a lei como objetivo geral do ensino de 1.º e 2.º graus proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento das suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1972, art. 1.º).

Os estudos para o Magistério deveriam oferecer uma educação geral que possibilitasse a aquisição de conteúdo básico indispensável ao Magistério; assegurar o domínio das técnicas pedagógicas, por meio de um trabalho teórico-prático; e despertar o interesse pelo auto aperfeiçoamento. (BRASIL, 1972) A formação especial no ensino médio se daria com as disciplinas de Fundamentos da Educação, estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau e didática.

Nos fundamentos de educação estavam inclusas as disciplinas de psicologia, sociologia da educação e história da educação. Já na estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau estudavam-se os aspectos legais, técnicos e administrativos que os professores teriam que lidar em sala de aula. Já em didática entrava a metodologia de ensino.

A formação de professores de educação infantil se dava pelo Magistério, e seus conteúdos eram específicos para educação infantil como o conhecimento das



características físicas das crianças em todos seus aspectos, as condições de saúde, mentais e sócio emocionais.

De acordo com Silva (2006), o curso de Pedagogia foi instituído a partir de 1939, na organização da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil. Era o único curso da “seção” de pedagogia que compunha a faculdade. As outras “seções” eram filosofia, ciências e letras. Era dividido em bacharelado e licenciatura, sendo que para se tornar bacharel levava-se três anos e após um ano e curso somente de didática adquiria-se a licenciatura.

O curso de Pedagogia ficou assim seriado: complementos de matemática (1ª série), história da filosofia (1ª série), sociologia (1ª série), fundamentos biológicos da educação (1ª série), psicologia da educação (1ª, 2ª e 3ª séries), estatística educacional (2ª série), história da educação (2ª a 3ª séries), fundamentos sociológicos da educação (2ª série), administração escolar (2ª e 3ª séries), educação comparada (3ª série), filosofia da educação (3ª série). (SILVA, 2006, p. 12)

Os cursos de Pedagogia nos anos 60 abrangiam um currículo mínimo que formava vagamente os professores, sem considerar se existia um campo de trabalho ou não, pois formavam técnicos em educação. O currículo do curso era considerado ““enciclopédico”, teórico”, “generalista” por oferecer poucas possibilidades de instrumentalização do aluno para o exercício das funções de técnico de educação.’ (SILVA, 2006, p. 52)

Somente após 1969, com o Parecer CFE nº 252/69, todos os pedagogos eram considerados educadores, pois o parecer justifica a base comum curricular como sendo única. Este parecer foi o que passou a oferecer maior campo de trabalho, porém ainda sem oferecer condições para ocupar o mercado de trabalho.

O Ministério da Educação já pensava na formação dos professores no Magistério e na Pedagogia desde 1930, porém a partir de 1970 este assunto ficou relevante. Em 1978, com o I Seminário de Educação Brasileira, realizado na cidade de Campinas – SP, houve a oportunidade de reorganizar os estudos pedagógicos em nível superior. (Silva, 2006)

A partir de 1990 o foco dos estudos passa a ser a formação dos educadores e com isso a “base comum curricular”.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 trouxe novamente o curso de pedagogia à pauta das discussões, e com ele a questão da sua identidade, conforme descreve Silva (2006)

[...] A LDB, em seu artigo 62, ao introduzir os institutos superiores de educação como uma possibilidade, além das universidades, de se constituírem num dos locais de formação de docentes para atuar na educação básica e, em seu artigo 63, inciso I, incluir, dentre as tarefas desses institutos, a manutenção do curso normal superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental, deu margem às especulações a respeito do curso de pedagogia continuar ou não mantendo essa função que já lhe vinha sendo atribuída. (SILVA, 2006, p. 76)

Surgiram então diversas indagações quanto à função do curso de pedagogia. As instituições aguardaram o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), e o Ministério da Educação sinalizava que o curso deveria permanecer e por meio do edital nº 4/97, da Secretaria de Educação Superior (SESu), deviam ser elaboradas propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, dentre elas o curso de pedagogia.

A partir de 1990, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) passou a desenvolver ideias voltadas à estruturação global dos cursos de formação de educadores que envolvia uma concepção de escola única para formação e contando com o apoio da Base Comum Nacional. A partir de 1995 a ANFOPE pensou em uma educação global de formação e profissionalização do magistério, tratando das condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada. (Silva, 2006)

O decreto presidencial nº 3.276 de 6 de dezembro de 1999 trata a formação de professor em nível superior e no inciso 2 do artigo 3º determina que a formação para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverá se dar em cursos normais superiores, pois o curso de Magistério em nível médio havia acabado.

O Documento Norteador para Comissões de Autorização e Reconhecimento do curso de pedagogia, de 2001, elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia traz à tona um dilema desde o início dos cursos de pedagogia: “a tensão entre a formação do pedagogo enquanto generalista ou enquanto especialista da educação” (SILVA, 2006, p. 98)

Após a Constituição de 1988, com o reconhecimento da educação infantil como direito da criança e sua família, a formação de professores passou a ser repensada. Foi criado então o documento “Por uma política de formação do profissional de educação infantil”, no ano de 1994, que reuniu textos e traçou o caminho que a educação infantil precisava seguir.

A nova LDB configura a EI como etapa inicial da educação básica, o que desvincula a educação de crianças do caráter protetoral sustentado pelas instituições de EI até então. (...) A ampliação do conceito de Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), a expansão da concepção de Educação, como formativo para o mundo do trabalho, às práticas sociais e de convivência familiar, o aumento das responsabilidades das unidades escolares, a participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e a participação da comunidade em conselhos da instituição educacional são alguns dos avanços em nível educacional que possibilitaram a autonomia e o investimento em instituições educacionais. (DUTRA, 2014, p. 62)

Já o Referencial Curricular da Educação Infantil (RCNEI) de 1998 também trata a questão da formação de professores e ressalta a importância do planejamento, registro, observação e avaliação no trabalho do professor. A organização do trabalho pedagógico se faz respeitando a individualidade de cada criança, seus conhecimentos e sua cultura, conforme aponta o Referencial:

- A interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção de aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se;
- Os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas ideias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece;
- A individualidade e a diversidade;
- O grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e mais próximas possíveis das práticas sociais reais;
- A resolução de problemas como forma de aprendizagem (BRASIL, 1998c, p. 30)

Bissaco (2012) aponta que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil propõe estratégias específicas e posturas dos professores que motivem a efetiva interação entre as crianças de mesma idade, de idades diferentes e entre adultos, respeitando inclusive a privacidade e o direito de escola livre das crianças.

Tanto documentos oficiais, especialistas e pesquisas apontam para o caminho de que se deve conhecer as especificidades das crianças, ter sua concepção clara e entender que a criança é um sujeito de direitos, que pensa, formula, questiona e aprende com as diversas experiências que lhe são proporcionadas. Todos os textos apontam para a necessidade de cuidar e educar as crianças, assim como a questão do tempo e espaço e as interações, tanto da criança com outra criança como da criança com os adultos que a cercam.

Lima (2016) situa duas direções na formação dos professores: a habilitação profissional em cursos de formação inicial e a necessidade de formação continuada e em serviço dos profissionais de educação, fundamental para atender ao que os indicadores definem como princípios da educação infantil visando à qualidade.

Aos professores cabe estabelecer relações pessoais com as crianças, entendendo que elas têm características próprias e preparando o ambiente para recebê-las de modo acolhedor. O professor passa a ser mediador do conhecimento e começa a ter uma categoria profissional definida e sindicalizada.

Em 1998, foram estabelecidos parâmetros para credenciamento de instituições de educação infantil, e o documento “Subsídios para o credenciamento e funcionamento das instituições de educação infantil (1998), que indica como deve ser o currículo da formação inicial de professores:

Deve: (a) contemplar conhecimentos científicos básicos para sua formação enquanto cidadão, conhecimentos necessários para a atuação docente e conhecimentos específicos para o trabalho com a criança pequena; (b) estruturar-se com base no processo de desenvolvimento e construção dos conhecimentos do próprio profissional em formação; (c) levar em conta os valores e saberes desse profissional, produzidos a partir de sua classe social, etnia, religião, sexo, sua história de vida e de trabalho; e (d) incluir conteúdos e práticas que o habilitem a cumprir o princípio da inclusão do educando portador de necessidades especiais na rede regular de ensino. (BRASIL, 1998, vol. 1, item III.2)

Muitas mudanças vêm ocorrendo nos últimos anos quando se fala em formação continuada de professores de educação infantil. O professor precisa ter competência

(superando o improviso, o amadorismo e a mediocridade), ser preciso, ter disciplina metodológica e criatividade para entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que aparece, de acordo com Arce (2009, p. 54).

As pesquisas no Brasil mostram que a atuação da professora junto às crianças pequenas no cotidiano das creches e pré-escolas também depende de outros fatores, como por exemplo: a divisão de trabalho entre os adultos na instituição; o número de crianças por professora e o número de crianças e adultos em cada sala; o currículo adotado; a organização do tempo; as rotinas seguidas no cotidiano; a organização e o arranjo dos espaços; os recursos educativos disponíveis (equipamentos, materiais, brinquedos); a presença e atuação do coordenador pedagógico; a gestão da instituição; a relação com as famílias e a comunidade; a gestão da rede municipal e/ou da entidade conveniada. (CAMPOS, 2018, p. 14)

Segundo Bissaco (2012) a formação continuada deve levar o professor a ser um professor reflexivo, que reconhece seu potencial e oportuniza situações de aprendizagem que o levem a reconhecer-se como professor reflexivo, construindo conhecimento a partir da reflexão de sua prática.

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140)

Os professores de educação infantil têm sentido muitas vezes que sua função vai muito além de uma sala de aula, pois eles têm o dever de cuidar e educar as crianças, além de educar muitas vezes as famílias. Os registros que devem acontecer ainda não fazem parte do cotidiano escolar, e isso faz com que muitas vezes não se consiga avaliar o trabalho pedagógico.

A remuneração muitas vezes não corresponde às funções do professor. Na rede municipal de educação os professores sentem a desvalorização não somente das famílias das crianças como do próprio governo.

Oliveira (2004) afirma que o movimento de reformas tem propiciado uma reestruturação do trabalho docente, pois não compreende somente atividade em sala de aula, mas refere-se à dedicação dos professores em cada planejamento, à elaboração dos diversos projetos, à discussão constante do currículo e avaliação do mesmo.

Oliveira (2012, p. 44) aponta que ter clareza sobre os objetivos da educação infantil, dos direitos das crianças e ter clara a concepção de infância é o ponto de partida para a construção de um trabalho pedagógico consistente, que se inicia com o planejamento de cada professor.

O Artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, de 2015, orienta quanto à formação para todos os níveis de educação. Entende-se a docência como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos e aponta que o professor precisa ter sólida formação para exercer esta função. (BRASIL, 2015)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional equiparou o professor de educação infantil ao professor de ensino fundamental, conscientizando que todos têm direitos quanto a plano de carreira e as diversas conquistas da categoria.

Mesmo com estas orientações e tantas outras regulamentações governamentais, a formação inicial e continuada ainda não conseguem suprir as necessidades dos professores de educação infantil e desta etapa da educação básica. No intuito de formar e capacitar estes profissionais, e atendendo a LDB de 1996, a Secretaria de Educação Básica do MEC ofereceu o Proinfantil entre os anos de 2005 a 2011, curso de nível médio a distância, na modalidade Normal. Sua estrutura estava organizada em áreas temáticas:

- Linguagens e códigos (Língua Portuguesa);
- Identidade, sociedade e cultura (sociologia, antropologia, História e Geografia);
- Matemática e Lógica;
- Vida e natureza (Biologia, Química e Física);
- Fundamentos da educação (fundamentos socio filosóficos, psicologia e História da Educação e da Educação Infantil);
- Organização do trabalho pedagógico; (BRASIL, 2014)

De acordo com Colaço et al. (2013), o Proinfantil tem como objetivo o acesso dos professores em exercício na Educação Infantil que atuam em creches e pré-escolas

da rede pública e da rede privada. Pretendia oportunizar aos professores experiências que possibilitassem o desenvolvimento das concepções de criança e infância.

Desde a criação do Programa foram formados 16.446 professores, sendo no Projeto Piloto, 1.410 professores; no Grupo 1, 2.443 professores; no Grupo 2, 3.562 professores e o Grupo 3 com 9.231 cursistas ingressos. (BRASIL, 2005)

Quanto ao nível de escolaridade, de acordo com o Censo escolar de 2000 a 2006, a quantidade de professores com formação somente em ensino fundamental diminuiu consideravelmente, assim com a formação em nível superior aumentou.

Em 2009 foi incluída na Plataforma Freire o curso de especialização em Docência na Educação Infantil, constituindo uma das ações da Política Nacional de formação para a Educação Infantil.

O projeto do Curso de Especialização foi laborado em 2009, pela CGFORM, em parceria com a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica, com a participação de universidades parceiras do MEC executoras do Proinfantil. A oferta de especialização teve início em 2010, com a adesão de 13 universidades e um total de 2.955 professores matriculados. A implementação, que ora se realiza, vem sendo acompanhada pelo MEC, privilegiando-se a estratégia de troca de experiências e construção coletiva, de forma a constituir-se uma rede entre as agências formadoras e o Ministério, totalizando no ano de 2014 o total de 33 IES. (UFRGS, 2019)

O capítulo I trouxe um pouco da história da educação infantil no Brasil, partindo da Revolução Industrial. O atendimento no século XIX era assistencialista e tinha como objetivo dar os cuidados básicos para as crianças atendidas, sem cunho pedagógico. No século XX, as crianças eram atendidas em espaços próprios de cuidados. Com a criação da política de proteção à maternidade e à infância em 1943, as primeiras creches vinculadas à Rede Municipal de Educação foram criadas entre os anos de 1950 e 1960, com os convênios firmados entre a Secretaria Municipal de Educação e com entidades beneficentes. A partir da Constituição de 1988, a criança passou a ter direitos e a creche foi considerada instituição educativa, conforme artigo 208, inciso IV. (BRASIL, 1988)

Após a promulgação da Constituição, foi elaborado o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e em seguida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Com esses documentos apresentados, a educação infantil no município de São Paulo, através de seus governantes, passou a regulamentar diretrizes que serviriam

como referência para o trabalho junto às crianças, tendo em vista serem bebês e crianças bem pequenas.



## **CAPÍTULO II**

### **DIRETRIZES PARA ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO PAULO**

As Escolas de Educação Infantil são locais privilegiados para que as crianças experimentem e vivenciem as diversas situações planejadas pelos professores. Ser professor de educação infantil é ter sensibilidade para cuidar e educar as crianças, assim como entender a importância dos registros que tratam do desenvolvimento infantil.

Como Coordenadora Pedagógica de um Centro de Educação Infantil, a pesquisadora ainda encontra muitos professores que não se sentem preparados para exercerem suas funções junto aos bebês. Nos dias de atribuição muitos professores pegam turmas de crianças maiores, por não verem sentido educativo na relação com crianças tão pequenas e consequentemente não saberem como trabalhar.

Regulamentando a atuação dos professores de Educação Infantil, pode-se citar o Decreto 54.453, de 10 de outubro de 2013, que orienta quanto às atribuições da equipe gestora, equipe docente e equipe de apoio escolar.

O primeiro artigo traz a formação da equipe escolar, que deve contar com diretor de escola, assistente de diretor, coordenador pedagógico, professores, auxiliares de desenvolvimento infantil, agentes de apoio, auxiliares técnicos em educação e profissionais readaptados.

O artigo onze deste decreto trata das funções do coordenador pedagógico. O inciso II orienta que o coordenador deve elaborar o seu plano de trabalho em concordância com o plano da escola, indicando metas, estratégias de formação, cronogramas de formação continuada e encontros para planejamento do acompanhamento e avaliação com os demais membros da equipe gestora. Este inciso está diretamente relacionado com a pesquisa em tela, pois o coordenador precisa acompanhar todos os processos educativos e a formação continuada dos professores é prioridade, pois somente com embasamento teórico os professores poderão refletir sobre sua prática diária. (SÃO PAULO, 2013)

Além disso, os registros diários trazidos para o coordenador pelos professores são materiais de trabalho, tornando o diálogo mais colaborativo e podendo discutir e planejar ações futuras, com apontamentos sobre as intervenções no espaço e tempo,

além da seleção de materiais e os trabalhos em grupo. O professor media as interações com as crianças e o coordenador media as interações com os professores.

O artigo quinze trata das atribuições do professor, sendo alguns incisos de extrema relevância para o trabalho pedagógico e a pesquisa apresentada. Os incisos um e dois apontam o projeto político pedagógico como primordial para o direcionamento a ser seguido dentro da sala de aula:

I - participar da elaboração, implementação e avaliação do projeto político pedagógico da unidade educacional, visando a melhoria da qualidade da educação, em consonância com as diretrizes educacionais da Secretaria Municipal de Educação;

II - elaborar o plano de ensino da turma e do componente curricular, observadas as metas e objetivos propostos no projeto político-pedagógico e as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação; (SÃO PAULO, 2013)

Os incisos sete e oito orientam uma das principais funções do professor, especialmente na educação infantil. Planejar e desenvolver, num trabalho colaborativo, as atividades pedagógicas que garantam o aprendizado e desenvolvimento das crianças, assim como articular as experiências dos alunos a partir dos conhecimentos metodológicos, procedimentos didáticos e instrumentos de trabalho.

Já os incisos nove, dez e doze orientam quanto ao atendimento diferenciado tanto para crianças que necessitem de recuperação contínua quanto para as crianças com deficiências ou superdotação.

IX - identificar, em conjunto com o Coordenador Pedagógico, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado, comprometendo-se com as atividades de recuperação contínua e paralela;

X - adotar, em conjunto com o Coordenador Pedagógico, as medidas e encaminhamentos pertinentes ao atendimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

XII - adequar os procedimentos didáticos e pedagógicos que viabilizem a implementação da educação inclusiva e da educação de jovens e adultos; (SÃO PAULO, 2013)

Os incisos quatorze e quinze falam especificamente sobre a formação continuada dos professores e a implementação dos programas da Secretaria Municipal de Educação.

- XIV - participar das atividades de formação continuada oferecidas para o seu aperfeiçoamento, bem como de cursos que possam contribuir para o seu crescimento e atualização profissional;
- XV - atuar na implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, comprometendo-se com suas diretrizes, bem como com o alcance das metas de aprendizagem; (SÃO PAULO, 2013)

A formação continuada deve garantir o acesso às políticas de formação que ajudem o professor a enfrentar os desafios diários, desenvolvendo suas capacidades, conhecimentos e habilidades em favor da criança que atende, de acordo do Huberman (1995)

Especificamente na educação infantil, a formação continuada deve oferecer subsídios para que os professores tenham um olhar sensível para as crianças da escola, pois a escola é composta por bebês que precisam que o professor vincule cuidados básicos e educação numa mesma prática pedagógica. Esta formação deve garantir o debate sobre acontecimentos diários e a solução de problemas.

Desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), diversas ações em formação continuada foram pensadas na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Entre as ações atuais existem o Programa A Rede em Rede: Formação de Professores e o CEUFOR, além das ações de cada Diretoria Regional de Educação e a formação dentro do horário de trabalho, durante os Projetos especiais de Ação (PEAs).

O programa A Rede em Rede iniciou no ano de 2006 e terminou no ano de 2012 envolvendo todos os profissionais da Rede Municipal de Educação. A análise deste programa se deu por meio dos documentos produzidos ao longo da formação, textos também políticos, de acordo com Lima (2016).

Todos os textos produzidos firmam lidos separadamente dos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

A Portaria Municipal nº 938/2006, que instituiu o programa na rede, aponta os objetivos do mesmo:

Apoiar a tarefa dos trios gestores na elaboração e implementação de projetos locais de formação continuada de professores em todas as unidades educacionais dos CEI, EMEI e EMEE [Escola Municipal de Educação Especial] da Rede Municipal de Ensino do município de São Paulo. (SÃO PAULO, 2006)

O programa foi dividido em fases, primeiramente a formação central, em seguida a formação local. Os gestores participaram antes dos professores, que somente foram chamados nas fases finais do programa.

A formação regional, ou seja, nas treze regiões em que a cidade é dividida e nas quais existe uma DRE, foi realizada por equipes locais constituídas por integrantes dos setores da DOT-P e da Supervisão Escolar. Também faziam parte dessas equipes, exclusivamente para ministrar os cursos aos gestores e aos professores, profissionais especialistas contratados. As equipes locais das DRE, além de auxiliar o acompanhamento das turmas de formação, também ministravam cursos do programa, em parceria com os profissionais da SME/SP - DOT/EI, envolvidos na coordenação geral. (LIMA, 2016, p. 111)

O programa foi voltado inicialmente para o coordenador pedagógico das unidades educacionais, pois ele é o responsável pelas ações formativas da escola. O documento produzido em 2007, denominado *A Rede em rede – a formação continuada na educação infantil* considera o papel do coordenador, conforme apresenta na descrição:

O parceiro institucionalmente proposto para cuidar dessa tarefa de formação docente continuada nas Unidades Educacionais é o Coordenador Pedagógico. Reconhecemos que o cotidiano apresenta inúmeras demandas que extrapolam as ações dos professores na relação direta com as crianças. Tais demandas sempre se apresentam como problemas complexos, cuja resolução depende de um olhar muito informado, capaz de estranhar o que vê e se inquietar. A formação profissional não se encerra com a diplomação, mas se estende ao longo da vida, desafiada pelas experiências concretas vividas. Daí a importância de programas de formação continuada a todos os professores, para estimular a renovação de saberes em ambiente de aprendizagem coletiva e auto motivada. Esse é um dos papéis do Coordenador Pedagógico. (SÃO PAULO – Município, A Rede em rede: a formação continuada na educação infantil - fase 1, 2007, p.11)

Após o ano de 2009 o programa foi aberto à participação dos professores da Rede Municipal. A meta era atingir pelo menos dois professores por unidade educacional até o ano de 2012, participando de todos os cursos apresentados. Os cursos estavam divididos em oito temas: (1) A escuta ativa e exploração musical; (2) Contos e recontos; (3) Jogar e brincar; (4) O corpo e o movimento criativo; (5) Práticas teatrais;

(6) Narrativas infantis no jogo do faz de conta; (7) Experiência de apropriação do conhecimento matemático e (8) Um olhar para o desenho. A meta foi atingida e este conceito seguiu pelos anos de 2010 e 2011.

No ano de 2012 a formação foi voltada somente para a dupla gestora das unidades (diretor escolar e assistente de diretor) e para os professores. Este programa foi o mais duradouro na Rede Municipal e teve avaliação positiva no último ano da gestão de Gilberto Kassab, publicada em 2012:

[...] O foco no cuidar e educar, na convivência e na vivência das crianças, orientou o investimento dos últimos anos na formação dos profissionais da educação de crianças do zero aos seis anos. Foi criada a Rede de Formação Continuada de Educação Infantil. [...] Por meio do Programa A Rede em rede, realizamos cursos de formação continuada específicos para cada grupo de atores na Educação Infantil, incluindo coordenadores pedagógicos, professores, diretores e supervisores. Todas as ações de formação têm em comum o atendimento das necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento específicas de cada faixa etária. (SÃO PAULO, 2012, p. 13-14, apud LIMA, 2016, p. 130)

No ano de 2014, foi instituído o Decreto nº 4.289, que indicava o Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Educação de São Paulo – CEUFOR, que integrava o Programa Mais Educação São Paulo. O CEUFOR é um conjunto de ações de formação voltadas aos profissionais da Rede Municipal de Educação, por meio da oferta direta das SMEs e DREs, além da Universidade Aberta do Brasil (UAB). (SÃO PAULO, 2014, art. 2º)

Este decreto foi pensado para que todos os professores da rede tivessem acesso à formação. O artigo 8 traz as atribuições dos responsáveis pela formação nas Diretorias Regionais de Educação:

- I – oferecer formações aos profissionais de educação, considerando as necessidades regionais e em acordo com as diretrizes do CEU-FOR;
- II – estabelecer diálogo direto com os profissionais das UEs e CEUs sob sua responsabilidade, mapeando as necessidades e demandas e propondo ações de formação adequadas às realidades regionais;
- III – ser referência do CEU-FOR para os profissionais de educação de sua região, mantendo-os informados sobre as ofertas de formação, acompanhando inscrições e monitorando aproveitamento dos cursos em andamento, em interlocução com DOT/SME;
- IV – realizar avaliação periódica das ações de formação desenvolvidas em suas regiões, propondo alterações e correções nos procedimentos do CEU-FOR tendo em vista seu aperfeiçoamento contínuo;

V – subsidiar e apoiar, juntamente com a Supervisão Escolar, as formações nas UEs e CEUs, estabelecendo parcerias com Coordenadores Pedagógicos, Diretores e Assistentes de Diretor de Escola, visando favorecer o diagnóstico e o acompanhamento das ações. (SÃO PAULO, 2014)

Além das duas ações apresentadas, as Diretorias Regionais de Educação tem a formação continuada para os professores. Seus cursos são divididos por área de ensino e focados nos documentos que a Secretaria Municipal produz.

Já nas unidades educacionais temos a formação continuada in-loco, onde os professores das escolas de educação infantil tem a obrigatoriedade de participar, pois sua carga horária semanal é de trinta horas, sendo vinte e cinco horas com atendimento às crianças, três horas de formação, que são os Projetos Especiais de Ação (PEA) e duas horas-atividade, cumpridas em locais de livre escolha.

A formação continuada tem duração de cento e oito horas anuais, distribuídas em oito meses do ano, durante três horas semanais, uma por dia, antes ou depois do trabalho com as crianças.

Nóvoa (1992) afirma que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

A Fundação Carlos Chagas, no ano de 2012, apresentou o relatório nº 34, denominado Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros, pois as autoras acreditam que a formação só faz sentido se propor programas de formação continuada se eles forem capazes de trazer mudanças concretas para as escolas. (DAVIS et al. 2012)

O relatório avaliou a formação nos diversos municípios do Brasil, e constatou que os recursos financeiros não foram apontados como fator que pudesse comprometer o processo de formação, pois existem as parcerias que os municípios e estados possuem, os cursos oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e a disponibilização de espaços nas escolas da rede para formação.

Algumas SEs estão bem organizadas: construíram e solidificaram suas políticas de formação e têm uma visão clara acerca da proposta de formação continuada oferecida aos professores da rede. Outras ainda não dispõem de uma política de formação e, portanto, o que oferecem aos professores são algumas modalidades de cursos promovidas ou apoiadas, na maioria das vezes pelo MEC. [...] As redes que possuem uma política de formação continuada reúnem pelo menos dois aspectos comuns, que podem explicar o avanço obtido por seu intermédio:

- o processo histórico de continuidade das ações políticas; e
- a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos planos de carreira do magistério público, o aperfeiçoamento profissional continuado, com período reservado à formação incluído na carga de trabalho. (DAVIS et al. 2014, p. 41)

A Prefeitura Municipal de Educação de São Paulo tem pensado seriamente sobre a formação continuada em todos os níveis de ensino, para subsidiar o trabalho educativo. Por este motivo criou quatro documentos específicos para educação infantil, que são a base de estudo e trabalho dos professores, com os seguintes títulos:

- Orientação Normativa 01/13 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares; (SÃO PAULO, 2014)
- Currículo Integrador da Infância Paulistana; (SÃO PAULO, 2015)
- Padrões Básicos de Qualidade para a Educação Infantil; (SÃO PAULO, 2015)
- Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. (SÃO PAULO, 2016)

Estes documentos foram elaborados e enviados para todos os professores da Rede Municipal de Educação em forma de pequenos livros para leitura e pesquisa.

A Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, em conjunto com sua Diretoria de Orientação Técnica – Divisão de Educação Infantil, elaborou estes documentos para serem utilizados nas formações continuadas no decorrer do ano letivo, tendo em vista valorizar a relação teoria-prática na educação infantil.

## **2.1 - Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares**

Esta orientação foi publicada no ano de 2013, com o objetivo de aprimorar o olhar para a educação infantil. Este documento apresenta reflexões sobre a concepção de criança, de educação infantil, de currículo e contextualiza a avaliação na educação infantil.

Na educação infantil a criança tem direito ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia, à proteção à saúde, à liberdade, à confiança. Ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação com seus pares para a produção de culturas infantis e com os adultos, quando o cuidar e o educar são dimensões presentes e indissociáveis em todos os momentos do cotidiano das unidades educacionais. (SÃO PAULO, 2013, p. 12)

Este documento traz um grande desafio à Prefeitura de São Paulo, pois foi a primeira publicação específica para a faixa etária de 0 a 5 anos, elaborada a partir do <sup>2</sup>artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96.

Dentre as concepções apresentadas aparece o perfil do educador da infância, que deve ser conhecedor de seu papel e de sua atuação nas relações com as crianças, com as famílias e com a comunidade educativa. É um dos principais construtores do projeto político pedagógico da escola.

Os princípios que devem fazer parte do trabalho educativo dos professores são (SÃO PAULO, 2013, p. 15):

- Considerar a criança como principal protagonista da ação educativa;
- A indissociabilidade do cuidar e do educar no fazer pedagógico;
- Considerar a criança como centro da atenção do Projeto Político Pedagógico;
- Possibilitar à criança o acesso aos bens culturais, construídos pela humanidade, considerando-os sujeitos de direitos, portadora de história e construtora das culturas infantis;
- Reconhecer e valorizar a diversidade cultural das crianças e de suas famílias;
- Dar destaque ao brincar, a ludicidade e às expressões das crianças na prática pedagógica de construção de todas as dimensões humanas;
- Considerar a organização do espaço físico e tempo como um dos elementos fundamentais na construção dessa pedagogia;
- Efetivar propostas que promovam a autonomia e multiplicidade de experiências;
- Possibilitar a integração de diferentes idades entre os agrupamentos ou turmas;
- Ter a arte como fundamento na formação dos (as) profissionais da primeira etapa da Educação Básica;
- Estabelecer parcerias de participação com as famílias;
- Estender o espaço educativo para a rua ou bairro e a cidade;
- Buscar continuidade educativa da Educação Infantil na direção do Ensino Fundamental.

Segundo o referido texto, a documentação pedagógica deve trazer esclarecimentos à família e aos professores quanto às atividades desenvolvidas em âmbito escolar. As instituições de educação infantil devem planejar seu trabalho

---

<sup>2</sup> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#))



pedagógico reunindo a equipe e acompanhar através de relatórios descritivos dos alunos, seu desenvolvimento, avaliando se foram proporcionadas experiências significativas para elas, pensando na continuidade do processo de aprendizagem.

Todo registro deve ser contextualizado tornando as situações reais vivenciadas pelas crianças em suas histórias de vida e os ambientes pensados para elas. Diversas são as formas de registro, que vai desde a fotografia até a construção coletiva do portfólio da sala.

Toda documentação expedida na educação infantil deve ser elaborada em papel timbrado e explicitar como se deu o desenvolvimento das crianças, acompanhando todo seu percurso escolar, suas falas e anotações pertinentes a cada aluno.

Este documento não explicita a formação dos professores de educação infantil, apontando somente o perfil de profissional desejado para trabalhar com as crianças.

## **2.2 - Currículo Integrador da Infância Paulistana**

Criado no ano de 2015, o Currículo Integrador é fruto de ampla discussão e construção coletiva, pois foi pensado primeiramente pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e após treze Seminários Regionais, que englobavam as treze diretorias regionais da Prefeitura de São Paulo, onde eram abertos espaços de discussão, reflexão e debates sobre a forma como as crianças chegavam nos Centros de Educação Infantil (CEI's), iam para as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's) e partiam para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF's), sem nenhum contato entre os professores que integram esses níveis de ensino.

Inicia com uma introdução sobre a importância de se pensar um currículo integrado, onde as crianças se desenvolvam em suas particularidades dos zero aos doze anos de idade. Este é um desafio muito grande dentro da Prefeitura de São Paulo.

Por este material, todos os professores trabalham pensando no desenvolvimento físico, intelectual, psicológico, social e cultural das crianças, percebendo que todas precisam ter voz e vez na sua educação, mediando caminhos diversos de aprendizagem. Entende-se neste documento que a criança cresce mas não deixa sua essência da brincadeira na Educação Infantil.

De acordo com o Currículo Integrador, os espaços coletivos precisam ser disponibilizados para as crianças e os bebês para além dos muros da escola. Todos os professores precisam entender as concepções de educação infantil e infância para que este currículo seja real e vivenciado por todos.

As potencialidades dos bebês e crianças se ampliam de acordo com as experiências desafiadoras vividas, organizadas e apoiadas por educadores. Dessa forma, os bebês e crianças são cuidados e educados, pois estas duas palavras possuem extremo valor principalmente na educação infantil. Professores são protagonistas no planejamento de atividades diversas e oferta de experiências significativas para as crianças e bebês, considerando que crianças e bebês também são protagonistas de seu próprio conhecimento a partir do momento em que pensam, discordam, agem e criam.

Assim, como o menino-poeta-educador Manoel de Barros, quando educadoras e educadores são estudiosos de crianças (criançólogos), observadores de crianças (criancistas), caçadores dos “achadouros” das infâncias que habitam os espaços coletivos de educação, revela-se uma infância potente, real, viva e pulsante que é fundamental para a construção do Currículo Integrador, capaz de considerar bebês e crianças em sua integralidade e articular vida e educação de forma significativa e socialmente relevante, sem rupturas. (SÃO PAULO, 2015, p. 19)

A criação deste documento busca interligar os níveis de educação de crianças e bebês de 0 a 12 anos, pois este processo ainda é fragmentado em disciplinas e conteúdos que muitas vezes não possuem sentido algum. O direito à educação, ao conhecimento e à cultura são um processo único e contínuo, que contempla as diversas linguagens e direitos de aprendizagem.

Quando o documento cita as palavras cuidar e educar, incorpora uma missão ética ao professor, pois o cuidar inicia na educação infantil, mas deveria seguir até o ensino médio, porque cuidar vai muito além das ações relacionadas à higiene e saúde. Educamos quando estamos cuidando, pois o cuidar envolve observação, acolhimento, escuta, comunicação e ações em comum dentro de determinado espaço. Muitos professores ainda não foram preparados para estes cuidados básicos, pois em sua formação inicial o foco é o educar através das múltiplas disciplinas.

O exercício constante de se colocar no lugar da criança, compreendendo o seu ponto de vista de forma ética, respeitosa,

acolhedora e sem julgamentos é cuidado. Educa-se pela força do exemplo das atitudes respeitadas, éticas, democráticas exercidas pelos adultos na relação com bebês e crianças, e isso é cuidado. Cuida-se acolhendo, ouvindo, encorajando, apoiando no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, de cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. (BRASIL, 2015, p. 25)

A autoria e protagonismo das crianças também faz parte desse documento. O protagonismo do professor não pode inviabilizar o protagonismo dos bebês e crianças. O professor precisa planejar suas ações pois são considerados intelectuais e investigadores no processo de ensino. O fazer docente não se dá somente na formação inicial e continuada, mas em conjunto com sua prática pedagógica, no conhecimento e estabelecimento de vínculos com as crianças e bebês. Seu papel na educação é fundamental, pois podem organizar e reorganizar suas práticas de acordo com seu grupo de trabalho.

Bebês e crianças são produtores de cultura e utilizam diferentes linguagens para se expressarem. Através da linguagem podem estabelecer relações, constituindo formas de ver e compreender o mundo. As diferentes linguagens são expressas através dos desenhos, da música, da pintura, da dança, da investigação, da leitura e da brincadeira. Brincar é considerado importante na educação infantil pois é a partir da brincadeira que as crianças se descobrem e interagem com o mundo a seu redor. Para os bebês o toque e exploração de objetos é uma constante brincadeira, pois a partir disso constroem seus conhecimentos acerca das coisas que os rodeiam.

Durante a brincadeira de papéis que meninos e meninas desenvolvem sua personalidade por meio do aprendizado do controle da vontade e do colocar-se no lugar de outra pessoa. Além disso, exercitam a função simbólica da consciência (a capacidade de usar um objeto para representar outro, capacidade essencial à apropriação da cultura escrita), exercitam e aperfeiçoam a linguagem oral e o pensamento, além da percepção dos papéis sociais e da capacidade de planejar ações, de negociar com as outras crianças e de dimensionar a passagem do tempo. (SÃO PAULO, 2015, p. 58)

O documento finaliza suas orientações abordando a documentação pedagógica. Documentar algo deve ser função essencial do professor. A partir da documentação pedagógica o professor avalia o processo educativo e também reorganiza seu planejamento e atividades diversificadas que propõe para as crianças e bebês. A

documentação valoriza a autoria e protagonismo infantis, assim como o protagonismo docente. Mostra as experiências vividas, a intencionalidade do professor e o percurso de desenvolvimento e aprendizagem.

O registro da documentação pode acontecer de diversas formas: a partir de fotos e vídeos feitos no decorrer das atividades, no desenho e nas redações feitas pelos alunos e suas famílias, e através de semanários e relatórios de desenvolvimento das crianças na educação infantil. Já no ensino fundamental a documentação pedagógica é uma forma de avaliar o percurso e aprendizagem das crianças.

Quanto à formação continuada dos professores de educação infantil o documento afirma que:

(...) quando educadoras e educadores são estudiosos de crianças (criançólogos), observadores de crianças (criancistas), caçadores dos “achadouros” das infâncias que habitam os espaços coletivos de educação, revela-se uma infância potente, real, viva e pulsante que é fundamental para a construção do Currículo Integrador, capaz de considerar bebês e crianças em sua integralidade e articular vida e educação de qualidade para as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Abraçar tais concepções significa compartilhar e defender princípios que sustentam e indicam caminhos que podem ser fortalecidos, transformados e ou inventados considerando as infâncias que existem na cidade e analisando criticamente as práticas educativas vigentes. (SÃO PAULO, 2015, p. 19-20)

O documento apresenta ainda o lugar que os professores ocupam dentro das Unidades Educacionais. Os professores são protagonistas do aprendizado quando organizam condições dos bebês e crianças serem protagonistas em suas ações.

O fazer docente não se constitui apenas na formação acadêmica, nem na formação continuada nos tempos de estudo nas escolas.

A formação se dá também na prática pedagógica, no conhecimento e no estabelecimento de vínculos com as crianças. Dá-se pelo diálogo, observação, reflexão, planejamento individual e coletivo dos tempos e espaços por meio das relações que se estabelecem nas Unidades Educacionais, (inclusive entre a escola e as famílias/responsáveis) e, ainda, pelas vivências organizadas para e com as crianças. (SÃO PAULO, 2015, p. 40)

### 2.3 - Padrões Básicos de Qualidade para a Educação Infantil

Ainda no ano de 2015 foi criada a orientação normativa 01/15 intitulada Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana, com o objetivo de proporcionar condições de observação, compreensão e acompanhamento da qualidade social do atendimento destinado aos meninos e meninas de 0 a 5 anos de idade nas unidades de educação infantil da cidade de São Paulo.

O projeto político pedagógico é um dos assuntos primordiais deste documento pois é a base de todo trabalho pedagógico dentro de uma unidade escolar. É um documento vivo e dinâmico, que se constrói e reconstrói no coletivo em constante processo de reflexão (SÃO PAULO, 2015, p. 12)

Os princípios norteadores a serem considerados na definição da qualidade na educação infantil são:

- Observação das características e singularidades de cada região da cidade;
- A relação indissociável entre proposta pedagógica e espaço físico; e
- A atuação intencional das educadoras e educadores na constituição dos ambientes de aprendizagem.

Três princípios apontados na Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil aparecem como primordiais no atendimento às necessidades e interesses das crianças. O primeiro deles é a questão ética, que se refere à autonomia e respeito às diversas culturas; o segundo é a questão estética, que trata da sensibilidade, ludicidade e criatividade; o último é o princípio político, que traz o exercício da criticidade, dos direitos das crianças e da prática pedagógica democrática.

Por ser o documento base para o trabalho, o projeto político pedagógico (PPP) deve conter informações diversas da unidade educacional e de seu entorno, partindo das concepções de criança e escola e o qual objetivo se pretende atingir no decorrer do ano letivo. Toda escola precisa ter este documento e também avaliá-lo constantemente, pois toda unidade educacional muda de acordo com as diferentes aprendizagens que ocorrem em seu interior.

A organização do tempo, espaço e materiais também aparece neste documento. Por tratar especificamente da educação infantil, as brincadeiras e interações, eixos curriculares, são valorizadas para o planejamento de toda ação pedagógica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) apontam que a organização dos ambientes deve assegurar:

- A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como indissociável do processo educativo;
- A participação, o diálogo com as famílias e o estabelecimento de uma relação democrática e respeitosa com a comunidade local;
- O reconhecimento das especificidades das faixas etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças da mesma idade e de idades diferentes;
- Os deslocamentos e movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos;
- A acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos para todos os bebês e crianças;
- A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, africanos, asiáticos, europeus e de outros países da América;
- Espaços alegres e coloridos que instiguem as crianças a desenvolverem a sensibilidade estética;
- A composição dos ambientes que valorizem a diversidade cultural das crianças e suas famílias, as produções das crianças e a cultura brasileira. (BRASIL, 2010, p. 19)

Para a qualidade do trabalho educacional, é preciso pensar na organização temporal, no planejamento dos diferentes tempos da rotina e o período em que as crianças levam para desenvolver seus pensamentos e experiências. Os ambientes devem ser planejados de forma que respeitem a individualidade de cada criança, possibilitem a movimentação ampla e as interações das crianças e adultos, além de possuir multiplicidade de objetos e brinquedos, decoração e mobiliário apropriado.

No decorrer do texto, foi apontado a necessidade de organização de todos os espaços dentro da unidade escolar. O último item do documento diz respeito à formação e condições de trabalho dos professores.

Inicialmente traz o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental a oferecida, em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

A formação continuada dos professores deve atender as reais necessidades desses profissionais, fazendo com que ampliem seus conhecimentos a partir da reflexão conjunta, redimensionando sua prática para que o trabalho se efetive, garantindo a qualidade do atendimento.

O documento aponta que a formação garante a construção de práticas pedagógicas onde os professores saibam desenvolver a autonomia, criatividade e imaginação das crianças. Que os professores saibam reconhecer as crianças como seres potenciais, respeitando suas singularidades e as culturas infantis.

As crianças requerem e merecem educadores sensíveis e preparados para lidar com suas especificidades. Dentre os desafios postos aos profissionais que atuam na educação infantil, o documento contempla os seguintes itens:

- Quadro de recursos humanos composto por: gestores, docentes e equipe de apoio.
- Relação democrática e de respeito à diversidade das crianças e famílias e dos profissionais que atuam na Unidade Educacional;
- Cumprimento dos direitos trabalhistas de acordo com o vínculo jurídico estabelecido entre o profissional e seu empregador (estatutário ou CLT- Consolidação das Leis Trabalhistas);
- Formação inicial e continuada em consonância com a legislação federal/municipal em vigor;
- Conhecimentos teóricos e práticos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês e crianças consoante os dispositivos da legislação federal e municipal;
- Trabalho coletivo e autoral como premissa da ação educativa. (SÃO PAULO, 2015, p. 47)

## **2.4 - Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**

Este documento surgiu após a publicação dos Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, no ano de 2016, com dimensões apresentadas para avaliar alguns pontos e conceitos das escolas de educação infantil. É dividido em nove dimensões e foi produzido especificamente para a Prefeitura de São Paulo, tendo em vista a educação infantil completar oitenta anos de existência e precisar avaliar a qualidade oferecida nos Centros de Educação Infantil e nas Escolas Municipais de Educação Infantil.

É uma autoavaliação participativa que aponta caminhos para uma gestão democrática, onde todos precisam ter voz e vez, desde o quadro de apoio, educadores e famílias. Não é considerada uma avaliação externa, porém tem sido utilizada em algumas regiões do Brasil e isso faz com que todos possam avaliar constantemente o atendimento oferecido nestes espaços. É uma forma de reavaliar e se for preciso muitas vezes retroceder em alguns pontos para que se estabeleça a participação democrática.

É feita na escola em dois momentos. O primeiro momento é chamado de autoavaliação participativa, onde a gestão escolar reúne todo seu quadro de profissionais (funcionários da cozinha, da limpeza, quadro de apoio e professores) juntamente aos pais dos alunos e comunidade como um todo para obter um panorama dos pontos fortes e os desafios da unidade educacional. Previamente é preparado um momento em que a equipe gestora explica aos pais como será esta reunião. Em seguida os pais se dividem em nove grupos para discutir as dimensões apresentadas e opinam de forma participativa em todos os grupos. Ao final retornam com todos os presentes para explanação de tudo o que vem ocorrendo de forma positiva e negativa na escola.

As dimensões avaliadas são as seguintes:

- Dimensão 1 – Planejamento e gestão educacional: explicação sobre o projeto político pedagógico e como é o entendimento de todos na sua elaboração, tendo em vista que deve ser um documento elaborado com todos da escola e suas famílias;
- Dimensão 2 – Participação, escuta e autoria de bebês e crianças: considera a participação das crianças no planejamento e a escuta sensível dos desejos e necessidades dos bebês pelos professores;
- Dimensão 3 – Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias: traz que toda linguagem para a criança é uma brincadeira. Eles se expressam a partir das diferentes linguagens quando são oferecidas experiências agradáveis e de desenvolvimento;
- Dimensão 4 – Interações: avalia como se dão as interações dentro do espaço escolar seja entre as crianças e as crianças e adultos, além do relacionamento entre adultos;
- Dimensão 5 – Relações étnico-raciais e de gênero: considera as diversas identidades e culturas dentro da escola, a construção coletiva de relações de respeito e uma educação pautada na igualdade entre todos;



- Dimensão 6 – Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais: avalia a organização dos espaços e ambientes e a forma como é utilizado no dia-a-dia da escola. Inclui neste item os materiais disponibilizados pela gestão para o trabalho pedagógico dos professores junto às crianças.
- Dimensão 7 – Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo: essa dimensão aponta a importância dos cuidados com a saúde e higiene das crianças e bebês. A responsabilidade pelos cuidados com as crianças deve ser compartilhada com as famílias.
- Dimensão 8 – Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores: avalia a forma de trabalho oferecida pela gestão aos seus profissionais e se os materiais disponíveis para acesso estão organizados e em local de fácil acesso.
- Dimensão 9 – Rede de proteção sociocultural: unidade educacional, família, comunidade e cidade: garantir os direitos de bebês e crianças o acesso aos bens socialmente constituídos (na unidade educacional, na família e na sociedade) e a forma como eles participam dessas culturas diversas como teatro, parque, museus e centros culturais.

Após esta primeira reunião, a comunidade e a equipe de profissionais da escola poderão enumerar os pontos fortes que representam um desafio da unidade educacional.

O segundo momento desta reunião acontece em outra data e a partir dos pontos negativos, os profissionais da educação juntamente com as famílias conversam para montar um Plano de Ação, para que sejam previstas as medidas necessárias para superar os desafios identificados. Os presentes avaliam as prioridades e compartilham ações de melhoria. Em seguida apontam os responsáveis por solucionar os problemas e o prazo que isso deve acontecer.

Após estas duas reuniões, as decisões são enviadas para a Diretoria Regional de Educação para os encaminhamentos necessários.

Dentre todos os assuntos apresentados, a formação dos professores na dimensão número oito ainda é pouco conhecida pelas famílias dos bebês e crianças que são atendidos nas unidades educacionais.

A dimensão oito inicia apresentando a importância das formações inicial e continuada na garantia da qualidade da educação. Esta dimensão busca melhorar não

somente a formação dos professores, mas também do quadro de apoio à educação e a equipe gestora.

A formação continuada deve ser um momento de estudos, reflexão e trocas de experiências. É uma parceria entre a Unidade Educacional, a Diretoria Regional de Educação (DRE) e a Secretaria Municipal de Educação (SME).

Os Indicadores de Qualidade é constituído por nove dimensões. Cada dimensão é um capítulo do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação. Cada capítulo apresenta o que precisa ser observado sobre a dimensão tratada e no final dele aparecem algumas perguntas para que todos os participantes responderem em uma plenária a ser realizada com vistas a avaliação institucional. Dentre os questionamentos apresentados no documento para serem feitos aos participantes da reunião de avaliação dos indicadores de qualidade, relacionados à formação, estão:

#### 8.1 Formação do quadro docente

8.1.1 QUESTÃO DIRECIONADA À REDE DIRETA: Nas Reuniões Pedagógicas e nos horários coletivos, entre eles os dedicados ao Projeto Especial de Ação (PEA) da Unidade Educacional, são garantidos: os momentos de estudos, trocas de experiências, planejamento, reflexão sobre a prática, produção e sistematização de registros?

8.1.4 As professoras e professores têm a oportunidade, em parceria com a gestão, de opinar sobre temas para os momentos formativos relevantes às necessidades da Unidade Educacional e de suas turmas em particular?

8.1.5 As professoras e professores participam dos cursos de formação realizados pela SME, pela DRE e/ou por instituições conveniadas/parceiras e Entidades Mantenedoras?

#### 8.2 Formação da equipe gestora

8.2.1 As gestoras e gestores participam dos encontros sistemáticos de formação continuada e de outros cursos de formação oferecidos pela SME, pela DRE e/ou por instituições conveniadas/parceiras e Entidades Mantenedoras?

8.2.2 As gestoras e gestores compartilham sistematicamente com a equipe da Unidade Educacional as informações, documentos, conhecimentos, procedimentos e os materiais propostos pela SME e pela DRE?

#### 8.3 Formação do quadro de apoio

8.3.1 A Equipe de Apoio participa dos momentos de formação nos dias de Reunião/Jornada Pedagógica?

8.3.2 Há momentos de formação específica para a Equipe de Apoio incluídos em sua rotina de trabalho?

8.3.3 A Equipe de Apoio participa dos cursos de formação realizados pela SME, pela DRE e/ou por instituições conveniadas/parceiras e Entidades Mantenedoras? (SÃO PAULO, 2016, p 58-59)

Todo o material apresentado acima é trabalhado na formação oferecida nos Projetos Especiais de Ação (PEA's), regulamentado pela portaria 901/14.

## **2.5 - Projeto Especial de Ação (PEA)**

Os projetos especiais de ação (PEA's) desenvolvidos com os professores de educação infantil nas creches do Município de São Paulo trazem a formação contínua como prioridade em toda sua extensão. Todos os centros de educação infantil precisam elaborar este projeto no início do ano letivo para dar andamento no decorrer do mesmo.

De acordo com Beltran (2012),

Pretende-se que os Projetos Especiais de Ação cheguem às escolas como um instrumento de trabalho a partir do qual as instituições devam reagir às situações problemáticas. Seguindo os passos da lei, tem-se uma política educacional que, de estratégia de operacionalização de mudanças, caminhou para a centralidade da formação em serviço dos professores municipais. As portarias, documentos e as publicações oficiais apoiaram diferentes parâmetros de qualidade, modelos de alunos e concepções de ensino. (BELTRAN, 2012, p. 70)

A Portaria 901, de 24 de janeiro de 2014, trata da elaboração do documento escolar para a formação anual, e o artigo 1 desta Portaria trata dos objetivos principais da formação na educação infantil.

O artigo dois configura as modalidades de formação voltadas para a tematização das práticas desenvolvidas nos diferentes espaços educativos, a articulação das diferentes atividades realizadas na escola assim como as implementadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Todos os professores dos centros de educação infantil da rede direta devem participar desta formação, que ocorre por um período de oito meses anuais, com carga horária de cento e oito horas.

O artigo quinto especifica o conteúdo do projeto, que deve ser enviado para a Diretoria Regional de Educação, ser avaliado juntamente à Supervisão Pedagógica e a Diretora Regional e homologado.

Já o artigo seis desta portaria descreve que o projeto deve estar em consonância com o projeto político-pedagógico da unidade e com o “Programa Mais Educação São Paulo”.

O PEA tem se constituído como uma forma de convocação dos professores: a se relacionarem consigo mesmos, refletindo sobre si e suas práticas e qualificando suas escolhas pedagógicas; conformarem-se como alunos motivados a aprenderem pelo resto de suas vidas profissionais em nome de um aluno ideal que se constitui enquanto termo neutro dos discursos educacionais, naturalizando as mudanças prescritas pela formação em serviço; comprometerem-se coletivamente com as mudanças educacionais e com a construção de uma unidade pedagógica. (BELTRAN, 2012, p. 75)

Durante a elaboração do Projeto Especial de Ação, o coordenador pedagógico deve apontar todas as informações pertinentes à formação. Monta-se um projeto que é enviado no início do ano letivo para a Diretoria Regional.

Com a portaria em mãos, iniciamos a elaboração deste projeto.

Após a identificação da escola e do ano letivo, aparecem as especificações do projeto anual, contendo a data de início e término do projeto.

A participação de todos os professores é fundamental e consta no capítulo cinco do projeto, tanto o nome quanto a formação e horário de trabalho de cada um dos profissionais que participam dos momentos de formação.

O capítulo seis apresenta os objetivos deste projeto:

O objetivo do projeto tem como foco principal organizar de forma diferenciada o projeto político pedagógico, as ações entre o cuidar e o educar para potencializar e diversificar as aprendizagens, intensificando os espaços, descobrindo novas possibilidades, aprimorando as práticas educativas através do diálogo constante, entre a articulação da teoria com a prática, promovendo a formação continuada de todos os profissionais envolvidos no processo. Visando o aprimoramento de práticas educativas e a melhoria da qualidade social da educação os estudos planejados terão enfoques: na concepção de educação infantil nas brincadeiras, jogos e leitura na concepção da infância, concepção do currículo – Projetos/ Organização de Tempos, Espaços e materiais, concepção de avaliação - experiências vividas pelas crianças e auto avaliação (Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana), redimensionando a construção do projeto pedagógico articulado nos conhecimentos teóricos e práticos, contemplando plenamente as necessidades da comunidade escolar. Com a leitura desenvolveremos a cognição, propiciaremos afetos e sociabilidade das crianças, além da criatividade e imaginação proporcionando um maior rendimento no futuro. (Projeto Especial de Ação CEU CEI Jardim Paulistano, 2017)

Os resultados e metas a serem atingidos e a referência bibliográfica dos estudos, contendo a descrição das fases e as etapas, aparecem nos capítulos sete e oito, respectivamente. Os procedimentos metodológicos que serão utilizados durante a formação também estão especificados no capítulo nove, que vai desde o estudo de textos teóricos, a troca de experiências entre os professores, a reflexão, ação e organização do trabalho, as oficinas e o projeto permanente da escola, que se chama Semeando Pequenos Leitores, que trará o mundo letrado para as crianças e suas famílias a partir da leitura diária de histórias com e para as crianças e o envio quinzenal de livros para as famílias lerem com as crianças, que aparece no projeto elaborado no início do ano. Na formação os professores recebem orientações para o desenvolvimento desta atividade, assim como fazem a socialização para os encaminhamentos e continuidade deste projeto permanente.

Anualmente o Projeto Especial de Ação é avaliado por todos os envolvidos e pensado para o próximo ano letivo, de modo que busque suprir toda necessidade de formação da unidade escolar, apesar de ainda ser pouco diante de toda especificidade da educação infantil.

Na função de Coordenadora Pedagógica designada no Centro de Educação Infantil (CEI) Jardim Paulistano uma das maiores preocupações é a formação de professores durante os Projetos Especiais de Ação (PEA's). Há uma constante preparação e assimilação de conteúdos tanto pela coordenação pedagógica quanto pelos professores para melhorar suas práticas diárias. A coordenação pedagógica da prefeitura de São Paulo recebe formação mensal com uma coordenadora geral, diretamente nas Diretorias Regionais de Educação onde a escola está vinculada. No caso da escola pesquisada, a Diretoria Regional de Educação é Freguesia do Ó/Brasilândia.

O Capítulo II descreve os documentos oficiais e atuais utilizados durante a formação continuada que acontece nas escolas de educação infantil. Inicia apresentando as atribuições de todos os componentes da escola, com o Decreto 54.453, de 2013, para que possa trazer o programa A Rede em rede, constituída numa formação para coordenadores e professores, que vigorou entre os anos de 2006 e 2012, e resultou em oito cursos diferenciados.

### **CAPÍTULO III**

## **A ANÁLISE E AS CATEGORIAS ANALÍTICAS DA PESQUISA DE CAMPO**

O capítulo I trouxe um pouco da história da educação infantil no Brasil, a partir de 1930. O atendimento no século XIX era assistencialista e tinha como objetivo dar os cuidados básicos para as crianças atendidas, sem cunho pedagógico.

Com a Revolução Industrial e as mulheres ocupando cargos nas fábricas, era preciso pensar em que locais ficariam seus filhos. Com isso, no século XX, as crianças eram atendidas em espaços próprios de cuidados. Nos anos 30 ainda existia a diferenciação de classe social para as crianças. As crianças carentes eram atendidas nas creches e as crianças com maior poder aquisitivo eram atendidas nos jardins-de-infância.

Com a criação da política de proteção à maternidade e à infância em 1943, as primeiras creches vinculadas à Rede Municipal de educação foram criadas entre os anos de 1950 e 1960, com os convênios firmados entre a Secretaria Municipal de Educação e com entidades beneficentes.

A partir da Constituição de 1988, a criança passou a ter direitos e a creche foi considerada instituição educativa, conforme artigo 208, inciso IV. (BRASIL, 1988)

Após a promulgação da Constituição, foi elaborado o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e em seguida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Com esses documentos apresentados, a educação infantil no município de São Paulo, através de seus governantes, passou a regulamentar diretrizes que serviriam como referência para o trabalho junto às crianças, tendo em vista serem bebês e crianças bem pequenas.

O Capítulo II descreve os documentos oficiais e atuais utilizados durante a formação continuada que acontece nas escolas de educação infantil. Inicia apresentando as atribuições de todos os componentes da escola, com o Decreto 54.453, de 2013, para que possa trazer o programa A Rede em rede, constituída numa formação para coordenadores e professores, que vigorou entre os anos de 2006 e 2012, e resultou em oito cursos diferenciados.

Já o presente capítulo irá embasar a pesquisa realizada no segundo semestre do ano de 2017 e como foi feita a análise desta pesquisa.

Inicialmente, apresenta-se a unidade escolar e seus professores, participantes efetivos da mesma. O capítulo então é dividido nas quatro categorias de análise, onde teoricamente irão conversar com educadores como Nóvoa, Fullan e Hargreaves e Lima, além da pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, elaborada por Davis *et al.*

A análise do material pesquisado seguiu por quatro caminhos: (1) a função do professor; (2) a criança e seu desenvolvimento; (3) os conceitos de Maria Montessori; e (4) a formação continuada. A escolha destes quatro caminhos para a análise foi para melhor organização e verificação de todo o material coletado. Como a grande maioria dos professores participou com entusiasmo, percebemos que tanto nas transcrições das falas quanto nos registros escritos, havia muito material para análise, e por isso optamos por estes caminhos.

### **3.1 Caracterização da unidade pesquisada**

O CEU CEI Jardim Paulistano localiza-se na Zona Norte de São Paulo. Faz parte da Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia e é uma das escolas da rede direta da Prefeitura Municipal de Educação de São Paulo. A escola, por estar dentro de uma unidade do Centro Educacional Unificado (CEU), possui algumas particularidades e características próprias, e foi pensada para desenvolver habilidades e competências humanas em suas diversas unidades.

O complexo CEU Jardim Paulistano, inaugurado juntamente à unidade escolar no ano de 2008 conta com um Centro de Educação Infantil (CEI), uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), além de quadra fechada para esportes, campo sintético, três piscinas para lazer e amplo espaço para utilização pelas crianças e professores. Localiza-se na Rua Aparecida do Taboado, 400 – Jardim Paulistano (São Paulo), CEP 02814-000, Telefone 3397-5430.

Ao redor da unidade escolar encontram-se: UBS Unidade Básica de Saúde; comércio pequenos variados, igrejas, ETEC Jardim Paulistano, Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), além de duas Escolas de Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo, duas Escolas de Ensino Fundamental da Prefeitura de São Paulo e dois Centros de Educação Infantil (CEI) conveniados com a prefeitura.

O bairro está em desenvolvimento comercial, pois possui pequenos tipos de comércio e serviços e a maioria das famílias reside a alguns anos em São Paulo e muitos são migrantes de outros estados brasileiros e inclusive países estrangeiros. São crianças oriundas de famílias carentes e pais ou responsáveis com ocupação profissional.

Possui duzentas e cinquenta e seis (256) crianças de zero a três anos e onze meses de idade matriculadas. Em seu quadro administrativo, possui dois agentes escolares e quatro auxiliares técnicos de educação, conhecidos como inspetores de alunos, além de uma diretora escolar, uma assistente de direção e uma coordenadora pedagógica.

A escola possui em seu quadro docente quarenta e oito (48) professores de Educação Infantil, que tomaram posse do cargo através de concurso público.

Todos os professores da unidade escolar possuem graduação em Pedagogia e a grande maioria possui pós-graduação lato sensu em cursos diversos, conforme quadro abaixo:

	NOME	HABILITAÇÃO
1	Ana Claudia de A.L. de Carvalho	PÓS PSICOPEDAGOGIA
2	Ana Maria dos Santos	PÓS EDUC INCLUSIVA
3	Ana Paula Soares	PÓS DOC UNIVERSITÁRIA
4	Ana Rosa Antunes Salgado	PEDAGOGIA
5	Andrea Aparecida M. Pirassoli	PEDAGOGIA
6	Bruno Luiz Chantiri	PEDAGOGIA
7	Carla da Luz Neves	PÓS PSICOLOGIA
8	Cibele Ribeiro de Barros Morilha	PÓS ED INFANTIL
9	Claudia E. Rodrigues Santander	PEDAGOGIA
10	Daniela Ap. C. Correa Miorin	PÓS ED INFANTIL
11	Daniela Langone Miranda	PEDAGOGIA
12	Fabiana Tomazia da P. Freitas	PÓS ADM ESCOLAR
13	Fabio Pila	PÓS PSICOMOTRICIDADE
14	Gabriela Pastrello Bono	PEDAGOGIA
15	Graciane Silva Canuto Canavezi	PEDAGOGIA
16	Iris Cristina Lima da Silva	PÓS ARTES
17	Ivone Rodrigues Pessoa Macedo	PEDAGOGIA
18	Josilene Aparecida de Souza	PÓS ARTE/HIST.CULTURA



19	Leticia Pelissari Santos	PEDAGOGIA
20	Liliana Almeida Teixeira	PEDAGOGIA
21	Lucimara Henrique dos Santos	PEDAGOGIA
22	Maria Ângela Brito Barranjar	PÓS DOC UNIVERSITÁRIO
23	Maria Aparecida Cezar Vieira	PEDAGOGIA
24	Maria Cecília P. da Fonseca	PÓS PSICOMOTRICIDADE
25	Maria Valmira Leres dos Santos	PEDAGOGIA
26	Marilu de Oliveira Mansano	PEDAGOGIA
27	Marisa Dourado Gomes Araujo	PEDAGOGIA
28	Miriam Tórner	PEDAGOGIA
29	Nilzete de Barros Rodrigues	PÓS EDUC INCLUSIVA
30	Niris Katyane de Lacerda Pessoa	PEDAGOGIA
31	Patricia Simone Gonçalves	PEDAGOGIA
32	Paula Regina Santana Zambotto	PÓS PSICOMOTRICIDADE
33	Priscila Cristina da Silva Lins	PEDAGOGIA
34	Sara da Silva	PEDAGOGIA
35	Silvia Maria Caiado	PEDAGOGIA
36	Simone Magalhães da Silva	PEDAGOGIA
37	Solange S. de Assis Guedes	PÓS EDUC INFANTIL
38	Telma Lopes de Laia	PEDAGOGIA
39	Thiely Aparecida do C. Capelo	PEDAGOGIA
40	Valeria Alves Bento	PEDAGOGIA
41	Vanessa de Lira Buda	PEDAGOGIA
42	Vanessa de Souza	MAGISTÉRIO
43	Vivian Aparecida dos Santos	PEDAGOGIA
44	Viviane Graziela Zachello	PEDAGOGIA

Dos professores apresentados no quadro acima, vinte e dois trabalham no período das 7h às 13h e os outros vinte e dois no período das 13h às 19h. Os momentos de formação são preparados para todos os professores, durante três dias da semana. O período da manhã e da tarde se encontram às terças, quartas e quintas das 7h às 8h e das 18h às 19h, respectivamente. Ambos os grupos possuem um total de 108 horas de formação anual.

Este momento de formação está presente na Portaria 901 da Prefeitura do Município de São Paulo, publicada em 24 de janeiro de 2014, que dá orientações para a organização e formação continuada.

Durante muito tempo a formação oferecida na escola não abrangia a real necessidade dos professores. Com o constante atendimento ao quadro docente e às famílias do entorno escolar, a formação continuada precisava mudar, de forma que os professores pudessem mudar suas posturas e as famílias compreendessem a importância da educação infantil na vida das crianças.

Anualmente, no final de todo ano letivo, o grupo de professores escolhe um tema para ser trabalhado no decorrer do próximo ano, durante esses momentos de formação. Dentre os temas já escolhidos estão a Psicomotricidade, a Leitura e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil. No ano da pesquisa, o tema escolhido foi Tempos e Espaços na Educação Infantil.

A cada ano o coordenador busca trazer a importância de se trabalhar os diversos temas para que todas as dúvidas e dificuldades dos professores sejam sanadas. O tema escolhido no ano de pesquisa foi devido à escola estar localizada dentro de uma área verde onde os professores sentiam necessidade de pensar como utilizar de forma pedagógica os espaços, assim como implantar a rotina no trabalho com as crianças.

A preocupação com a formação continuada de professores iniciou assim que comecei minha carreira docente na Prefeitura Municipal de São Paulo, no ano de 2012. Nos dois anos seguintes passei por duas escolas diferentes, uma na Zona Norte e outra na Zona Sul de São Paulo. Percebeu-se o quanto estes momentos eram importantes, porém pouco utilizados pelos coordenadores pedagógicos. A formação não era produtiva e não trazia conhecimentos voltados à prática pedagógica diária. As coordenadoras também não tinham preparo para estes momentos, inclusive formação específica para o cargo, o que acabava dificultando seu trabalho.

### **3.1.1 Dinâmica da Pesquisa**

No ano de 2017 foi iniciado o Mestrado na Universidade Nove de Julho, com o projeto de pesquisa voltado para a formação de professores. O primeiro semestre foi para definir os caminhos pelos quais esta pesquisa passaria.

No CEU CEI Jardim Paulistano as formações do primeiro semestre traziam textos relacionados ao tema geral da formação: Tempos e Espaços na Educação Infantil. Além dos textos apresentados nestes momentos de formação, eram transmitidos informes da Prefeitura Municipal de São Paulo relacionados à Secretaria Municipal de Educação.

Focando na relação teoria e prática na unidade escolar e os estudos do Mestrado iniciado, foi possível definir um tema para pesquisa. Com a formação anual montada, definiu-se que a pesquisa iniciaria no segundo semestre, e poderíamos trazer Maria Montessori e Célestin Freinet para a formação, pois ambos trabalhavam com educação infantil. Iniciou-se assim a leitura dos livros escritos por Maria Montessori e Célestin Freinet.

Após a leitura de livros escritos tanto por Montessori quanto Freinet, percebeu-se que Maria Montessori possuía um olhar mais voltado para educação infantil, enquanto Freinet voltava seu olhar para o ensino fundamental.

A escolha de uma obra escrita por Maria Montessori ocorreu após a percepção de que a educadora tratava especificamente da criança de zero a seis anos, por sua primeira formação ser medicina e ter trabalhado dentro de sua faculdade com crianças que possuíam necessidades especiais.

Após a escolha do livro, intitulado “A criança” (1936), iniciou-se a leitura para definição de quais capítulos seriam utilizados no decorrer da pesquisa. Buscavam-se textos que se aproximassem da realidade encontrada no CEU CEI Jardim Paulistano. Foram então selecionados pela coordenadora seis textos para leitura e reflexão, nos moldes das tertúlias pedagógicas, junto aos professores da unidade.

No primeiro dia de formação do segundo semestre os professores se reuniram e a coordenadora apresentou o projeto para os próximos meses, mostrando a importância da pesquisa e da participação de cada um no decorrer do semestre. Esta pesquisa seria fundamental para verificar as reais necessidades deles, assim como os ajudaria no trabalho diário. Neste momento foram apresentados os caminhos que a pesquisa teria: leitura dos textos, reflexão com o grupo e relato escrito da experiência. Todo este material seria utilizado na pesquisa via transcrição escrita das falas dos professores e registro escrito por eles.

Primeiramente, seriam programados alguns momentos para leitura de textos de Maria Montessori, definidos anteriormente, e alguns professores questionaram a escolha da autora. Neste momento houve uma breve apresentação da obra que seria utilizada e

percebeu-se que a mesma trabalhou muito com crianças pequenas e seu olhar para elas era diferenciado. A autora escolhida traria contribuições importantes para os professores e suas práticas.

Após a leitura, num segundo momento, seriam feitas discussões com os grupos, tendo em vista a utilização das tertúlias pedagógicas para orientar estes momentos. Tudo seria registrado com a transcrição de todas as falas dos participantes da pesquisa. Novamente houve o questionamento sobre o que seriam as tertúlias pedagógicas e como os professores seriam auxiliados neste processo.

Explicamos que seriam momentos de conversa, práticas que já haviam acontecido o decorrer do primeiro semestre, para que os professores pudessem expressar seus sentimentos e pensamentos e relacioná-los aos textos lidos. Estes momentos seriam gravados para futura pesquisa, tendo em vista a contribuição que cada professor faria. Dentre os quarenta e oito professores da unidade escolar, participaram quarenta e cinco professores da pesquisa. Um dos professores que se recusou a participar alegou ter problemas pessoais junto à coordenação pedagógica, o outro não quis expor suas opiniões e o terceiro foi designado para o cargo de Assistente de Direção. Foi acordado inclusive a utilização dos nomes reais dos professores na pesquisa, com a assinatura do Termo de Consentimento preparado. Os professores então participariam de um terceiro momento da pesquisa, o relato escrito sobre a experiência de leitura e diálogo.

Dar aos professores a oportunidade de ler textos escritos por Maria Montessori, e não textos escritos sobre a autora, fez com que os professores tivessem maior participação e envolvimento junto à pesquisa, oportunizando momentos de ampliação de vocabulário e saberes necessários às suas práticas.

Após a apresentação deste projeto de trabalho, pensamos juntos em um calendário para leitura, diálogo e escrita sobre os textos de Maria Montessori, conforme segue:

Datas	Manhã	Tarde
Setembro		
12/09	Apresentação	
14/09	<i>As delicadas estruturas psíquicas</i> (MONTESSORI, 1936 p. 50-62) (Leitura)	Apresentação
19/09	<i>As delicadas estruturas psíquicas</i> (MONTESSORI, 1936 p. 50-62) (Leitura)	<i>As delicadas estruturas psíquicas</i> (MONTESSORI, 1936 p. 50-62) (Leitura)

20/09	<i>As delicadas estruturas psíquicas</i> (MONTESSORI, 1936 p. 50-62) (Discussão)	<i>As delicadas estruturas psíquicas</i> (MONTESSORI, 1936 p. 50-62) (Discussão)
26/09	<i>A inteligência</i> (MONTESSORI, 1936 p. 74-83) (Leitura)	
27/09	<i>A inteligência</i> (MONTESSORI, 1936 p. 74-83) (Discussão)	<i>A inteligência</i> (MONTESSORI, 1936 p. 74-83) (Leitura)
28/09		<i>A inteligência</i> (MONTESSORI, 1936 p. 74-83) (Discussão)
Outubro		
03/10	<i>A mão</i> (MONTESSORI, 1936 p. 93-99) (Leitura)	
04/10	<i>A mão</i> (MONTESSORI, 1936 p. 93-99) (Discussão)	
05/10		<i>A mão</i> (MONTESSORI, 1936 p. 93-99) (Leitura)
17/10		<i>A mão</i> (MONTESSORI, 1936 p. 93-99) (Discussão)
18/10	<i>A atividade motora</i> (MONTESSORI, 1936 p. 108-111) (Leitura)	<i>A atividade motora</i> (MONTESSORI, 1936 p. 108-111) (Leitura)
19/10	<i>A atividade motora</i> (MONTESSORI, 1936 p. 108-111) (Discussão)	<i>A atividade motora</i> (MONTESSORI, 1936 p. 108-111) (Discussão)
24/10		
25/10	<i>O ambiente</i> (Leitura)	
26/10	<i>O ambiente</i> (Discussão)	<i>O ambiente</i> (Leitura)
31/10		<i>O ambiente</i> (Discussão)
Novembro		
07/11	<i>A educação da criança</i> (Leitura)	
08/11	<i>A educação da criança</i> (Discussão)	<i>A educação da criança</i> (Leitura)
09/11		<i>A educação da criança</i> (Discussão)
14/11	<i>A preparação espiritual do professor</i> (MONTESSORI, 1936 p. 165-169) (Leitura)	
15/11	<i>A preparação espiritual do professor</i> (MONTESSORI, 1936 p. 165-169) (Discussão)	
16/11		<i>A preparação espiritual do professor</i>

		(MONTESSORI, 1936 p. 165-169) (Leitura)
21/11		<i>A preparação espiritual do professor</i> (MONTESSORI, 1936 p. 165-169) (Discussão)
23/11	Encerramento	Encerramento

Como a cada texto o tempo para leitura e discussão variou, houveram mudanças quanto à entrega de material escrito, porém, após definidas datas para apresentação e discussão dos textos, tendo em vista os documentos escolares que chegavam e eram necessárias explanações no decorrer do semestre, foi feita uma alteração no período da tarde, onde os textos *O Ambiente* (MONTESSORI, 1965) e *A educação da criança* (MONTESSORI, 1936) não puderam ser lidos, assim como no período da manhã o texto *A educação da criança* (MONTESSORI, 1936) também não pode ser lido. Os professores de ambos os períodos concordaram com a retirada dos textos em questão, por quererem manter as discussões pré-estabelecidas, porém solicitaram que os textos fossem lidos e discutidos em outros momentos de formação.

### 3.1.2 Escolha dos textos a serem utilizados

Após a leitura de alguns livros escritos por Maria Montessori, a seleção de alguns capítulos do livro “A criança”, escrito no ano de 1936, foi feita baseada no tempo que teria para a pesquisa e os temas que mais se aproximaram da realidade dos professores na escola pesquisada. Foi escolhido também um texto do livro “Pedagogia Científica” (Montessori, 1965).

Maria Montessori foi uma das primeiras mulheres a se formar médica na Itália no ano de 1896, e iniciou seu trabalho com crianças deficientes mentais dentro da faculdade, pois não podia exercer sua profissão fora da mesma. Até então essas crianças eram tratadas juntamente aos loucos adultos dentro de hospícios. Maria Montessori acreditava que podia ser feito um trabalho educativo especializado junto a essas crianças, para melhorar suas condições de vida.

Estudou então Pedagogia e Psicologia e passou a desenvolver seu próprio método de ensino, obtendo sucesso no tratamento das crianças. Com isso passou a aplicar seu método junto às crianças consideradas normais.

Iniciou seu trabalho pedagógico numa escola de Roma onde não havia material didático, os professores não eram acolhedores e as crianças sentavam-se em bancos altos sem apoio algum. Neste ambiente, Montessori passou a desenvolver seu método e com isso, em poucas semanas as crianças já estavam se organizando livremente pelo espaço, escolhendo suas atividades e desenvolvendo seu raciocínio e personalidade.

No ano de 1922 fundou sua própria escola, a *Casa dei Bambini*, cujo modelo rapidamente foi copiado em outras escolas europeias. Neste ano foi nomeada inspetora geral das escolas públicas da Itália, porém com a ascensão do fascismo, as escolas montessorianas começaram a ser fechadas e a educadora viu-se obrigada a sair de seu país. Após passar por diversos países e a Segunda Guerra Mundial acabar, voltou para Itália, porém como seu método já era muito conhecido mundialmente passou a formar professores com seu método. Faleceu na Holanda no ano de 1952.

A obra *A criança* tem quarenta e oito capítulos, divididos em três partes: a formação da mente da criança, sua educação formal e seus direitos. Nesta pesquisa foram utilizados quatro capítulos da primeira parte e um capítulo da segunda parte:

- As delicadas estruturas psíquicas
- A inteligência
- A mão
- A atividade motora
- A preparação espiritual do professor

Já a obra “Pedagogia Científica”, escrita em 1909, cujo título original era “A descoberta da criança”, apresenta como o método de Maria Montessori influenciou a educação mundial. Possui vinte capítulos e foi utilizado “O ambiente” para discussão com o grupo.

### **3.2 As categorias de análise da pesquisa**

Visando a melhor organização para a análise dos dados coletados, a partir da pesquisa realizada foram pensadas três categorias que nos auxiliam na melhor compreensão e trazem fundamentos elencados nos conceitos que os professores descreveram: (1) a função do professor; (2) a criança/aluno; e (3) a experiência formativa.

A argumentação desenvolvida se deu em torno das categorias de análise oriundas do cruzamento dos dados coletados nos momentos de pesquisa-formação com as referências teóricas e os documentos da pesquisa, de modo a analisar o material produzido nos encontros formativos junto aos professores.

A primeira categoria de análise pensada foi a função do professor, que buscou trazer o papel do professor e suas práticas junto às crianças. Diante dos textos lidos e refletidos, os professores trouxeram considerações sobre suas práticas pedagógicas e também se reavaliaram, pois relataram práticas que tinham e atualmente não possuem mais, por toda formação continuada que é feita na escola.

A segunda categoria foi a criança/aluno, que mostra a visão dos professores quanto aos seus alunos, suas atitudes e sentimentos e os conceitos Montessori, que apresentam o enriquecimento teórico obtido pelos professores durante a formação. Ao apresentar a criança, os professores consideraram atitudes deles e relacionaram aos textos lidos.

A terceira e última categoria foi a experiência formativa, que apresenta o quanto o texto privilegiou a reflexão e mudança de atitudes dentro de sala de aula. A avaliação de todos os professores foi positiva e muitos pediram que estes textos sejam lidos novamente em outros momentos da formação, além de trazer novos textos escritos por Maria Montessori.

### **3.2.1 Primeira categoria da análise: A função do professor**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seu artigo nº 13, apresenta algumas atribuições de um professor em sala de aula:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
  - II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
  - III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
  - IV - estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
  - V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
  - VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.
- (BRASIL, Lei 9.369/96, Art. 13)



Nóvoa (2009) acredita que o professor precisa desenvolver duas competências para sua prática. A primeira delas é a organização, pois o professor deve ser um organizador de aprendizagens e do seu trabalho escolar e a segunda é a compreensão do conhecimento, pois antes de transmitir o conhecimento é preciso entender e ser capaz de reelaborar e reorganizar as etapas para garantir o êxito da aprendizagem.

Já Tardif (2014) descreve que muitas vezes as pessoas se preocupam com o que os professores devem ou não fazer em sala de aula, mas nunca se preocupam em saber o que efetivamente eles fazem.

O professor deve se preparar interiormente e conhecer a si mesmo e se auto avaliar, e essa avaliação de si próprio deve ser constante, a fim de que o professor possa fazer o seu melhor com as crianças deixando de lado o seu “eu”, o seu “querer”, levando em consideração os “quereres” das crianças, renunciando seu “ego”, aberto para aprender e aprender com as crianças, mas para isso requer humildade, entendendo que a missão do professor é educar. (Profª. Priscila)

Saviani (1991) relata que o trabalho docente é o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (p. 10).

Atualmente, os cursos de graduação em Pedagogia possuem em sua grade de aulas a especificação em Educação Infantil, o que facilita o trabalho do professor iniciante, porém somente esta formação não é suficiente, pois as funções do professor estão em constantes mudanças, e isso faz com que seja importante o professor se manter atualizado.

O trecho que eu li e que foi muito marcante para mim, foi onde ela diz que não basta para o professor ter somente formação acadêmica, mas que esse professor deve ter um conhecimento do seu “eu”. Reconhecer seus defeitos, mas para que isso aconteça é preciso vencer o orgulho que é precedido pela ira. (Prof. Ana Rosa)

A ira é um dos pecados que domina e impede o professor de perceber seus defeitos, aliado ao orgulho, pois o professor muitas vezes não aceita interagir com outros professores e nem a opinião alheia. As relações sociais são necessárias na carreira docente. Normalmente os professores que se deixam dominar pela ira e orgulho juntam-se como forma de apoio uns aos outros. (Maria Montessori, A preparação espiritual do professor)

Analisar a função do professor de educação infantil é importante durante todo o processo de formação continuada dentro da escola, pois muitas vezes as funções do

professor ainda são esquecidas e eles procuram trazer práticas caseiras para dentro da escola.

O documento *Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares*, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo conceitua o perfil do professor da educação infantil. Redigido em 2014, traz que o

O(a) educador(a) da Infância deve ter um papel fundamental como “observador participativo”, que intervém para oferecer, em cada circunstância, os recursos necessários à atividade infantil, de forma a desafiar, promover interações, despertar a curiosidade, mediar conflitos, garantir realizações, experimentos, tentativas, promover acesso à cultura, possibilitando que as crianças construam culturas infantis. (SÃO PAULO, 2014, p. 15)

Já Maria Montessori conceitua o preparo do professor de educação infantil, ao “insistirmos em afirmar que o professor deve preparar-se interiormente; estudando-se a si mesmo, [...], a fim de conseguir suprimir os próprios defeitos ocultos na consciência necessitamos de ajuda externa, de uma certa instrução; é indispensável que alguém nos indique o que devemos ver em nós mesmos” (MONTESSORI, 1936, p. 165)

Venho aprendendo com o tempo a respeitar e ver com outros olhos a curiosidade, o interesse da criança por aquilo que a cerca. Compreendendo e aceitando essa necessidade do toque e pegar para ver. (Prof<sup>a</sup>. Graciane)

Trazendo um pouco para a vida pessoal, lembro que nunca escondi ou tirei do alcance dos meus filhos produtos ou objetos que, vamos dizer assim, não deveriam lhes interessar. Ao contrário, ficava cada coisa em seu lugar e havia muito diálogo. Procuro agir assim em sala de aula porém assumo que foi (e está sendo) um longo processo. Estou aprendendo a confiar nos meus alunos e conseguindo observá-los, orientá-los e mostrar-lhes confiança em seus momentos de curiosidade. Hoje vejo tudo com mais calma e fico sempre por perto para dar apoio e ajudar no que precisarem, vibro com toda ousadia que apresentam. (Prof<sup>a</sup>. Graciane)

Tanto professores quanto crianças possuem uma relação dialética, de troca constante de informações, onde um se desenvolve na interação com o outro. (BRASIL, 2014). Na prática pedagógica é dever do professor observar algumas atitudes e práticas dos alunos, como muitos pontuam a seguir no decorrer da pesquisa.

Observamos e trabalhamos com o desenvolvimento da fala e do deslocamento no CEI. Quando em nossas rodas de história e conversas fazemos as crianças serem ouvidas e consideradas, estamos priorizando esse desenvolvimento e auxiliando na ampliação do repertório infantil com palavras e canções. (Prof<sup>a</sup>. Sara)

Infelizmente muitos adultos, sem se dar conta, reprimem o crescimento das crianças, negando à criança, sua oportunidade de exploração, curiosidade, seu

crescimento, muitas vezes por cuidado excessivo, por achar que a criança não é capaz, não irá conseguir, quando digo adultos me refiro a professores, responsáveis e pais. (Profª. Josilene)

O professor também precisa colocar-se no papel de aprendiz. Um professor aprendiz é aquele que se permite aprender na relação com seus alunos, que mesmo muito pequenos tem a ensinar sobre quem são, o que sabem, o que gostam, bem como aprender com seus pares. A questão que ainda se faz presente no educador é buscar argumento para justificar seus atos, mesmo que isso coloque a criança nesse governo primitivo, já que ele é quem ensina e para o outro só resta a tarefa de aprender. Neste aprender muitas vezes não há aprendizagem alguma. (Profª. Telma)

A importância do ambiente, ter um olhar cuidadoso, deixar esse ambiente seguro, acolhedor para que as crianças possam exercer e praticar suas descobertas e curiosidades, experimentar coisas novas. Em sala de aula, cada vez precisamos ser mais flexíveis, ter um olhar atento com nossas crianças, criar possibilidades para atender esse desejo, essa curiosidade de nossas crianças. (Profª. Josilene)

O adulto, principalmente aquele que está inserido na educação deve estar muito atento às necessidades, curiosidades das crianças, correspondendo suas expectativas de conquistas, descobertas e desafios. Esse olhar deve estar inteiramente voltado para a criança que não seja podada e reprimida em suas ações. (Profª. Viviane)

Devemos como educadores, ter ou desenvolver um olhar sensível, para observar a individualidade de cada criança. Uns têm predisposição para diferentes áreas do conhecimento. Deve-se respeitar isso. As aptidões de cada criança, de modo a não limitá-la em suas capacidades, nem moldá-la ao nosso prazer, para atender aos gritos sociais. (Profª. Ana Rosa)

Devemos estar atentos às manifestações dessas crianças, pois o que foge ao 'natural' pode ser um pedido de socorro. O olhar sensível do professor faz a diferença porque ao observar atitudes diferentes, perturbadoras em nossos alunos podemos procurar ajudá-los através de diálogo com as famílias, para assim conhecer melhor, pesquisar e buscar juntos trabalhar da melhor maneira para que essa criança se desenvolva e consiga avançar cada vez mais. O olhar sensível, atento e vivo, deve permanecer no professor. (Profª. Sara)

As manifestações das crianças somente são reconhecidas quando o professor tem a possibilidade e se abre a observar com atenção e mudar sua postura diante das diversas formas de manifestação infantil. Cada criança tem sua especificidade, assim como cada professor, e é preciso sensibilizar o olhar para que se possa intervir e auxiliar no desenvolvimento das crianças.

Muitas vezes as crianças calmas nos passam despercebidas, são as agitadas que sempre estamos mediando, com esse texto me veio a reflexão de um olhar mais atento com aquelas crianças tachadas de calmas também. Todos merecem ter nosso olhar sensível. (Profª. Josilene)

É importante que o adulto tenha a consciência, o discernimento e o respeito de promover momentos de reflexão para que cada criança, nas suas individualidades, se desenvolvam psiquicamente, emocionalmente, fisicamente e cognitivamente. (Prof<sup>a</sup>. Viviane)

Nós adultos temos um papel importante de como intervir e classificar estes períodos que podem ser conflitos interiores e que muitas vezes, acredito na maioria, classificamos como birra, falta de limites e que podem ser conflitos interiores e que se agravam precisamente com um tratamento errado. Confesso que em vários momentos me deparei imaginando (durante a leitura) se não errei com algumas crianças se não queriam me dizer algo quando apresentaram esses períodos sensíveis. (Prof<sup>a</sup>. Maria Angela)

Ao realizarmos o estudo do capítulo 7 da obra, “As delicadas estruturas psíquicas”, confesso que saí mexida e reflexiva no meu papel de educadora, principalmente em uma faixa etária onde as crianças são tão pequenas e aparentemente não se expressam como crianças mais velhas que já falam/verbalizam seus anseios, desejos e necessidades. (Prof<sup>a</sup>. Daniela Langone)

Nem sempre aquele comportamento que encaramos como birra, malcriação o é de fato. Muitas vezes, ou na maioria das vezes, lidamos com isso de forma negativa por não estarmos bem informados sobre o assunto. (Prof<sup>a</sup>. Graciane)

Tardif (2014) conceitua a importância do trabalho do professor quando diz que seus saberes parecem estar somente nas constantes transações entre o que são e o que fazem, pois o ser envolve as emoções, cognição e expectativas, além da história de vida pessoal deles, e o fazer diz respeito ao ensinar. Estes dois conceitos estão interligados.

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada e, ao mesmo tempo, dos saberes dele. (TARDIF, 2014, p. 16)

A importância de sermos mediadores e prepararmos ambientes favorecedores, onde a criança encontre possibilidades de desenvolver-se, aprender, crescer, pois o ambiente influencia de forma positiva ou negativa em tudo o que o ser humano aprende. (Prof<sup>a</sup>. Graciane)

Podemos refletir sobre nossa prática e de quanto nós adultos e educadores subestimamos e até sufocamos nossas crianças com saberes que julgamos importantes, mas que para elas talvez não sejam. Não damos importância aos mínimos detalhes. (Prof<sup>a</sup>. Andrea)

Montessori diz que o professor tem a sua frente crianças, seres indefesos que aceitam tudo que lhes é proposto e por este motivo o professor precisa refletir profundamente sobre suas atitudes junto a este grupo, para que as crianças não passem por traumas. O adulto domina a criança simplesmente por ser adulto, por isso deve se

auto avaliar sempre, expelindo de seu coração a ira e o orgulho, se tornando humilde para reconhecer seus erros.

O adulto tem dificuldade de deixar a criança tocar nos objetos, tirar do lugar e de ter que se conter a não interferir, sem por limites, deixar a criança explorar com as mãos. Muitas vezes, nós adultos, nos pegamos intervindo nas descobertas das crianças. ‘Por cuidado’, esquecemos que a criança e seu conhecimento se dá sobre a exploração com as mãos. A criança precisa tocar nos objetos e precisamos estar atento para não reprimir seu crescimento. (Profª. Marilu)

É preciso ser humilde e mudar nossas atitudes perante a criança, não agindo como detentor do saber, mas dando vozes as nossas crianças, dando ouvidos às necessidades dos nossos pequenos, valorizar as múltiplas linguagens das crianças, não deixando que se percam. (Profª. Priscila)

Por mais doloroso que seja assumir, já fui uma professora assim, que se achava dona do saber, superior aos alunos e que eles nada tinham a oferecer. Hoje em dia minha visão é outra...Consigo me surpreender, perceber e aprender com tudo o que meu aluno oferece. Consigo olhá-lo com outros olhos e buscar algo pra acrescentar em sua bagagem. (Profª. Graciane)

O professor deve preparar-se interiormente estudando a si mesmo com metódica constância a fim de conseguir suprir os próprios defeitos mais enraizados, que constituem um obstáculo às suas realizações com as crianças. Muitas vezes na ânsia de cumprir nossa rotina não enxergamos as reais necessidades das crianças. (Profª. Maria Angela)

Nem todo processo de formação de um professor baseia-se em técnicas e teorias de vários autores: não basta. O professor deve ter sabedoria e humildade para reconhecer seus próprios defeitos. (Profª. Ana Rosa)

O professor não é o soberano, detentor do saber, aquele que não tem defeito, acima de tudo ele é um ser humano que erra, que está em constante aprendizado, e muitas vezes não se dá conta de seus defeitos dificultando a compreensão das crianças. (Profª. Maria Valmira)

O professor deve refletir a práxis docente e esse seria o ponto crucial do que será levado nas práticas pedagógicas, sempre deverá ser levado em consideração os efeitos da ação-reflexão-ação, para sempre melhorar e evoluir enquanto profissional para garantir o êxito do educando. (Profª. Thiely)

### **3.2.2 Segunda categoria da análise: a criança e os conceitos de Maria Montessori**

Entender como a criança pequena estabelece e constitui suas relações e formas de pensamento é o que iremos investigar neste subitem. Na escola de educação infantil a

criança depara-se com múltiplas pessoas, de diferentes origens, convivendo em torno de dez horas por dia, durante alguns meses do ano.

Entender as relações humanas que se estabelecem dentro da creche é tão importante quanto entender as concepções de criança e educação infantil criadas pelas escolas de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

As crianças são incapazes de se defender e aceitam tudo o que os adultos lhe dizem, muitas vezes se sentem culpadas. O educador deve pensar muito no que esses erros podem causar na vida da criança, pois a mesma pode se deprimir através do choro sem motivo aparente, medo de tudo, que representam uma defesa das crianças. (Profª. Valéria)

Um trecho que achei muito interessante foi o que diz: ‘eis um modelo de governo primitivo, no qual o súdito tem que pagar o tributo sem qualquer direito à apelação’. Essa afirmação mesmo que em metáfora, retrata muito a posição do adulto sobre a criança, para além das relações na escola. Temos frequentemente estes exemplos veiculados na mídia, e que nos faz lembrar do conceito da tábula rasa, ou seja, um ser sem cultura e que precisa ser preenchido, ensinando tudo o que tem no mundo. (Profª. Telma)

A autora destaca a inteligência da criança e faz uma relação (bastante reflexiva) sobre como o nosso comportamento, atitudes e a maneira egocêntrica de ouvir e observar a criança, levando a traumas e rupturas, pois ignoramos a sensibilidade interior da criança. Quando deixamos de ouvi-la interrompemos bruscamente suas reflexões que geralmente para nós não são importantes. Segundo a autora é uma reação inconsciente, mas ‘cancela o primitivo desejo infantil’. (Profª. Maria Angela)

Com a leitura percebo que para compreendermos este mundo invisível da criança, temos que observá-la com sentimento de carinho, amor, como diz a própria autora nesta frase: ‘a inteligência da criança observa amando e não com indiferença, isso é o que faz ver o invisível’. (Profª. Maria Angela)

A pedagogia da educação infantil tem procurado desconstruir, romper com os estereótipos de criança até então constituídos, procurando gerar mudanças significativas na concepção de infância.

Observamos e trabalhamos com o desenvolvimento da fala e do deslocamento no CEI. Quando em nossas rodas de história e conversas fazemos as crianças serem ouvidas e consideradas, estamos priorizando esse desenvolvimento e auxiliando na ampliação do repertório infantil com palavras e canções. (Profª. Sara)

De acordo com a orientação normativa 01/13 (2014), as concepções de criança e infância são construções sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas e a partir de múltiplas variáveis como etnia, classe

social, gênero e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte, portanto, pode-se afirmar a existência de múltiplas linguagens e de várias formas de ser criança.

O fator ambiente fará toda a diferença na aprendizagem da criança, quando a autora dá o exemplo do quadro para que todos possam visualizar, na verdade indica que as crianças irão observar o que aquele quadro traz de familiar, a criança fará associações de acordo com suas vivências. Em outro exemplo onde a autora sugere cadeiras e mesas fixas, a ideia é que a criança entenda que é necessário seguir um padrão onde ela entenda que o silêncio e a imobilidade precisam ser adquiridas, já em objetos móveis a criança precisa disciplinar seus modos e movimentos, onde o controle e a habilidade são princípios de conduta. (Prof<sup>a</sup>. Carla)

O professor tem que proporcionar aulas com interesse da criança cheia de vida, cheia de movimento, cheia de oportunidades para que a criança possa explorar, descobrir, manipular, construir e aprender. (Prof<sup>o</sup>. Fabio)

Dentro de uma escola de educação infantil a criança precisa ser considerada como sujeito de direitos, que precisa ser ouvida e levada a sério em suas especificidades, construindo seu conhecimento de mundo de dentro de si para fora, através do levantamento de hipóteses, da construção de relações, teorias e culturas infantis. A criança precisa de liberdade para exercer seu direito de viver sua infância com brincadeiras livres e dirigidas, onde se corre, canta, dança, fotografa, desenha e tenha relação com o tempo, espaço e materiais apresentados.

A criança precisa de tempo e espaço para se desenvolver, onde ela é descobridora de suas ações e cabe ao professor respeitar, direcionar e ampliar suas manifestações naturais. (Prof<sup>a</sup>. Carla)

As crianças precisam se apropriar dos elementos do ambiente para ver e ouvir, como se as mãos fossem seus olhos, muitas vezes não compreendido pelos adultos. (Prof<sup>a</sup>. Maria Angela)

A criança, para ver e ouvir, ou seja, para captar do ambiente o que precisa usa as mãos. As mãos são instrumentos de inteligência humana, é por meio deles que a mente humana se revela. É por meio dos sentidos que o cérebro da criança se desenvolve, é uma forma de explorar o mundo mesmo sem ter nenhum controle sobre ele. (Prof<sup>a</sup>. Lucimara)

A linguagem é característica do ser humano, enquanto o deslocamento acontece com todos os animais (Montessori, 1936, p. 93). O deslocamento apresentado por Montessori em um dos textos lidos trata dos movimentos corporais, e no caso dos animais, os movimentos utilizados por eles para se expressarem.

O movimento, além de ser a expressão do querer, é responsável pela estruturação da consciência. Coloca o seu querer com uma relação com a realidade exterior. O

movimento do seu eu materializa-se. O querer materializa-se através dos movimentos. (Profª. Ana Rosa)

Em nossa prática pedagógica, considerando desde os mais pequenos até as crianças maiores, este desenvolvimento é uma constância, a todo tempo, espaços e propostas levam a tal, os movimentos são todos pensados e objetivados para esta como uma das finalidades, desde os movimentos mais sutis e delicados, até os mais bruscos e grosseiros. O movimento deverá ser considerado como algo essencial ao desenvolvimento do indivíduo como um todo, e não apenas como uma forma de expressão, mas sim como fator essencial ao desenvolvimento da inteligência. (Profª. Marisa)

O movimento seria fator indispensável na construção do raciocínio e na elaboração da inteligência. A intenção motora seria o comando para o funcionamento de células e fibras musculares, por isso a criança deve ser livre e o seu movimento ágil e rápido. (Profª. Liliana)

Montessori defende a instalação da mobília adaptando a faixa etária. Há uma cultura de que a criança deve ser criada imóvel e que a disciplina é sinônimo de imobilidade e silêncio. Para ela o indivíduo paralisado, não é disciplinado, muito pelo contrário, a disciplina seria o ato de mover-se corretamente. (Profª. Liliana)

Maria Montessori afirma em um de seus textos que a criança capta as imagens e as mantém claras e ordenadas através de sua inteligência. O homem quando quer, por ser racional, se põe em movimento, diferente de algumas funções vegetativas. O adulto espera que a criança desenvolva sua razão com o passar do tempo, de acordo com sua idade, pois “o movimento não é apenas a expressão do eu interior, mas um fator indispensável para a estruturação da consciência” (Montessori, p. 109)

As ideias abstratas de tempo e espaço são concebidas através do movimento, ou a partir dele. As ações são concebidas interiormente e executadas exteriormente. O ser humano pensa antes de executar suas ações e nem sempre utiliza todos seus músculos, pois depende da profissão que irá seguir e dos seus desejos. Um artista manual utiliza diferentes músculos de uma bailarina por exemplo.

É preciso entender a importância da vontade e das funções motoras. Quando a criança age livremente no espaço que se encontra, está exercendo sua vontade para realizar atividades e tarefas. A criança trabalha com amor e exatidão neste momento, pois parte da sua curiosidade de descobrir o mundo e interagir com ele.

É necessário estimular nossos alunos para que eles se desenvolvam através de sons, imagens e todos os recursos necessários para atingir a visão, a audição, o tato, o olfato e o paladar. (Profº. Bruno)

O professor não poderá forçar a criança a realizar determinada tarefa ou atividade, mas permitir que elas façam as coisas livremente, pois assim em algum momento



farão movimentos que até então eram inesperados pelo professor. Ao mesmo tempo é necessário o incentivo, é importante respeitar o tempo da criança, pois a autora diz que a criança é descobridora, quando ela deseja explorar e descobrir um novo mundo. (Profª. Niris)

‘O movimento é fator essencial para a elaboração da inteligência’. Acredito que neste parágrafo, Montessori conseguiu transpor a importância da atividade motora na vida da criança e na construção do conhecimento, tendo o psique como algo fundamental. (Profª. Maria Cecília)

Quando permitimos que a criança mexa com coisas que não são para elas, ensinamos que isso não é correto, porque na natureza não há separação nítida entre as coisas de criança e as coisas de adulto, e o que importa é aprender a lidar com todas elas. (Profº. Fabio)

A autora fala que é um erro pensar que as atividades motoras beneficiam apenas aspectos físicos, mas vai além, fala das consequências psíquicas do movimento é importante para a estruturação da consciência e elaboração da inteligência. (Profª. Sara)

Com a criança também a atividade motora é fundamental para seu desenvolvimento sendo trabalhada em toda fase da educação infantil, antes da criança agir sob o ambiente, existe todo um trabalho interior e oculto que orienta suas ações, ele está expressando o que sente. (Profª. Sara)

As crianças estão aprendendo todos os dias através de pequenas vivências, e ações realizadas diariamente. É notável perceber o quanto a criança desenvolve quando são dados materiais não estruturados e recicláveis para exploração. Latas, plásticos e potes fazem parte do cotidiano da criança, porém elas não obtêm acesso por serem produtos com alimentos ou mercadorias diversas. Quando trazemos essas embalagens vazias para os pequenos explorar é simplesmente contagiante, as crianças ficam concentradas e observam todos os detalhes, fazendo comparações com vivências de casa. (Profª. Carla)

A criança quando muito pequena, através de todo seu movimento corporal, para alcançar um determinado objeto podemos perceber o quanto aquilo é gratificante pra ela. A felicidade de ter conquistado alegria de poder segurar com suas mãos. Com isso ela tentará levar à boca, balançar, tentará abrir, enfim vai explorar aquele objeto com a maior satisfação e curiosidade. (Profª. Vivian)

Entendemos que os pequenos e delicados movimentos podem demonstrar afeto e carinho e os movimentos ríspidos podem revelar raiva e revolta. Dependendo da intensidade, revelamos diversos tipos de sentimentos. Através das mãos, é possível ler o que o outro quer dizer sem falar uma palavra, nos apoderamos do ambiente e o transformamos. (Profª. Vanessa de Souza)

É por meio do movimento e do toque que as crianças exploram e decodificam o mundo ao seu redor. A criança ama tocar os objetos para depois poder reconhecê-los, usamos largamente na educação infantil para chamar a atenção dos alunos para as propriedades dos objetos (tamanho, forma, cor, textura, peso, cheiro, barulho, etc.). (Profº. Fabio)

De acordo com as funções motoras iniciais da criança, como o desenvolvimento e a fala, possibilitam a exploração e o estabelecimento de relações com o ambiente, transformando-o. Através da livre exploração, a criança age conforme a

manifestação do seu eu interior, cabendo aos pais e educadores respeitarmos esta necessidade da criança. (Profª. Gabriela)

Ouvir o que a criança está tentando nos mostrar, mesmo que por linguagem corporal, torna-se fundamental nesse processo. O que podemos interpretar como capricho infantil pode ter uma razão de ser. Essa atitude nova tira o adulto do pedestal de um juiz despótico e o humaniza para lidar com essa criança tão sensível aos movimentos. (Profª. Daniela Langone)

As brincadeiras e interações são os eixos curriculares para todo o trabalho pedagógico. De acordo com o documento Padrões de Qualidade da Educação Infantil (2015), os ambientes devem promover experiências significativas tanto para bebês quanto para crianças, desenvolvendo valores humanos.

Procurei achar um significado para a palavra espiritual, tanto usada pela autora em seus textos. Após as discussões cheguei à conclusão de que ela queria dizer que era a essência, a energia, a individualidade da criança, visto que cada uma reage à sua maneira aos estímulos do ambiente. O ambiente é o fator primordial para o desenvolvimento das potencialidades da criança. Através do ambiente a criança se descobre, descobre o outro e o mundo, pois como é muito sensível orienta-se e aproveita para efetuar as aquisições psíquicas e realizar os milagres do crescimento. (Profª. Daniela Langone)

O texto nos deixa claro a importância de uma mobília adequada com móveis feitos especialmente para o tamanho e altura da criança, contendo diversidade de materiais, aonde a criança possa desenvolver individualmente suas qualidades, respeitando também o espaço de seus companheiros. A aprendizagem é elemento integrador da criança com o mundo que a cerca. (Profª. Solange)

É importante que o ambiente da criança fale com ela, que seja do seu tamanho, simples, minimalista mesmo. Um ambiente preparado para a criança favorece sua autonomia e compreende sua liberdade na escola e na família. (Profª. Maria Angela)

A sala de aula Montessori é desenhada para que a criança possa ser autora de seu próprio desenvolvimento. (Profª. Maria Angela)

O ambiente deve estar preparado para a criança com móvel e materiais ao alcance da criança, tem que ser tudo baixinho, fazemos isso porque na natureza há coisas interessantes para o desenvolvimento em todas as alturas. (Profª. Fabio)

O adulto acredita, segundo Montessori, que a criança desenvolva-se fisicamente e não valoriza o seu desenvolvimento psíquico, que acontece desde que ela é muito nova e não com o passar dos anos, quando seu físico se desenvolve. E não é assim! Vemos isso no dia-a-dia! Desde os bebês que chegam no Berçário I, chorões, inseguros, com medo do mundo e que com o passar dos meses já tomam conta do corredor, vão para outras salas, relacionam-se com outras crianças e se ambientam

à escola. Não há desafio maior que o desfralde! Tão rápido para uns e tão demorado para outros. (Prof<sup>a</sup>. Graciane)

As Diretrizes Curriculares também trazem orientações quanto ao preparo do ambiente para o trabalho com bebês e crianças:

A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como indissociável do processo educativo; A participação, o diálogo com as famílias e o estabelecimento de uma relação democrática e respeitosa com a comunidade local; O reconhecimento das especificidades das faixas etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças da mesma idade e de idades diferentes; Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos; A acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos para todos os bebês e crianças; A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, africanos, asiáticos, europeus e de outros países da América; Espaços alegres e coloridos que instiguem as crianças a desenvolverem a sensibilidade estética; A composição de ambientes que valorizem a diversidade cultural das crianças e das suas famílias, as produções das crianças e a cultura brasileira. (BRASIL, 2009)

Ao estudar os conceitos trazidos sobre o ambiente e sua organização por Maria Montessori para a formação, os professores apresentaram diversos pontos de vista.

Segundo Montessori, os educadores devem proporcionar aos alunos ambientes prazerosos que facilitem ou favoreçam a aprendizagem e que esses espaços não precisam ser estáticos, engessados, e sim oferecer a livre circulação para que se apropriem do conhecimento de forma lúdica em ambientes ricos em atividades contextualizadas e nessa linha de pensamento, as crianças não teriam a obrigatoriedade de fazer a mesmas coisas ao mesmo tempo. (Prof<sup>a</sup>. Patricia)

O ambiente motivador, na escola, no lar, é de suma importância para o desenvolvimento da estruturação mental. Ao explorar o ambiente e os objetos ao seu redor, estimula experiências da manipulação ou desconstrução de um carrinho, boneca ou objeto de interesse para elaboração de hipóteses, construindo mentalmente através das ações das mãos como órgão de expressão, seja por imitação ou por movimentos observados como sem importância está ocorrendo a aprendizagem. (Prof<sup>a</sup>. Maria Aparecida)

Em sala de aula, na nossa rotina, a criança já sente a liberdade de fazer suas escolhas no momento do brincar e escolher o brinquedo, pega, manuseia, cansa de brincar, troca por outro. Ela tem liberdade de pular, correr no espaço. O espaço em torno da criança lhe dá o direito de escolher aquilo que ela deseja. Mesmo com toda rotina, a criança sabe em qual momento pode ir além do que foi proposto. (Prof<sup>a</sup>. Silvia)

A autora defende um ambiente escolar propício, aconchegante para o desenvolvimento da aprendizagem em seus amplos aspectos físicos, psíquicos, espirituais, fundamentados na liberdade das ações orientadas, observadas pelo

professor. Em seu conceito o ambiente adequado na mobília para os pequenos aprendizes contemplando as diversas necessidades das ações para o desenvolvimento da inteligência são fundamentais, o que vai de encontro com seu método específico de materiais propostos por ela. (Profª. Maria Aparecida)

A criança é um ser em construção e todas as experiências de mundo estão ligadas diretamente ao ambiente que será vivenciado. Suas conquistas psíquicas, ações criativas e períodos sensíveis estão vinculados ao seu crescimento natural e evolutivo para o desenvolvimento infantil. (Profª. Carla)

Para Maria Montessori, as verdadeiras características motoras ligadas à inteligência são a linguagem e a atividade da mão a serviço da inteligência. Os primeiros vestígios do homem nas eras pré-históricas são os escritos com as mãos e as pedras esculpidas.

A mão é um órgão de estrutura delicada e complexa que permite à inteligência não só manifestar-se como também estabelecer relações espaciais com o ambiente. (...) O homem 'apodera-se do ambiente com a mão' e o transforma sob a orientação da inteligência, cumprindo assim sua missão no grande quadro do universo. (Montessori, 1936, p. 94)

Desde o nascimento a criança tem as mãos como meio de comunicação, ao longo dos primeiros anos de vida, explora os objetos e espaços ao seu redor com as mãos. Pode-se dizer que em alguns momentos as mãos são seus 'olhos e boca'. O reconhecimento tátil vai agregar conhecimento de texturas, estados físicos e sentimentos ao desenvolvimento sensorio-motor, psicológico e social da criança. Observar os movimentos das mãos das crianças é muito importante. (Ana Maria)

Um dos trechos que foi relevante no texto A mão de Montessori é quando a autora menciona que o homem acredita que existem objetos sem valor e sem importância que o cercam, como se fossem propriedade e são proibidos para a criança tocar, quando a criança irá explorar aquele objeto em um lugar reservado e de preferência bem escondido do adulto, para que ninguém atrapalhe aquela experiência. (Profª. Carla)

A criança tem a necessidade de manipular os objetos que o cerca e para isso deveria ter ambientes propícios, mas no entanto tudo que o rodeia faz parte do ambiente dos adultos, o que muitas vezes põe a criança, impulsionando-a a tocar as coisas com certo receio do adulto. (Profª. Solange)

As crianças pequenas exploram o ambiente e objetos através das mãos, relacionam-se com o espaço e se apropriam dele manipulando tudo que encontram. Um ponto para refletirmos é o ambiente familiar, em que a criança é proibida de tocar nos objetos por serem de adultos, pois os adultos têm medo de que quebrem. Com isso põem a criança. (Profª. Maria Aparecida)

A autora menciona sobre quantas vezes as minúsculas e vulneráveis mãozinhas levam tapas para se acostumarem a não tocar em determinadas coisas, e os gritos

que os adultos costumam dar. Percebemos o quanto essa ação pode prejudicar essa criança e podem torna-la uma criança retraída, com medo de mexer em algo. (Profª. Maria Aparecida)

As crianças descobrem o mundo pelas mãos no CEI, pois tocam, apalpam e descobrem. Para as crianças ainda mais na faixa etária que atendemos é importante que deixe e que se faça atividades sensoriais que do qual aliás é a proposta defendida pela autora do trecho do texto citado, pois através das mesmas não só com as mãos do qual é o nosso tema central, mas todos os sentidos: olfato, paladar, visão, audição e tato a criança vai assimilando o mundo que faz parte e assim vai se trabalhando os aspectos cognitivos e ela vai criando, assimilando. (Profª. Priscila)

A pedagogia apontada demonstra a importância do ambiente na realização das diversas experiências da criança. Até os cinco anos de idade a criança se apodera do mundo à sua volta.

A criança é uma observadora, e suas observações ocorrem de acordo com seus sentimentos e interesses, fazendo com que parta do nada e progrida sozinha. Seu raciocínio cresce vagarosamente e se concretiza com as imagens do ambiente.

Montessori traz um exemplo de uma criança de quatro meses de idade que não havia saído de casa ainda. Sua enfermeira a levou para perto de seu pai e seu tio, que tinham a mesma idade e estatura. Num primeiro momento a criança ficou preocupada com as imagens que via, pois eram as únicas imagens masculinas vistas até aquele momento. Eles então se separaram, um caminhou para a direita e outro para a esquerda, se mantendo no campo visual da criança. Até ela perceber que eram duas pessoas diferentes levou-se um tempo, porém após fazê-lo sorriu para os dois.

Os adultos a auxiliaram no reconhecimento por entenderem que existe uma vida psíquica em toda criança, que ela descobre o mundo a seu redor a partir de suas próprias experiências. Muitas vezes o adulto dificulta este trabalho interior interrompendo bruscamente o pensamento da criança, tentando distraí-la com outras coisas.

É preciso que a criança conserve com nitidez os detalhes a que se apega, para distinguir e formar sua própria inteligência. A criança até um ano de idade reconhece imagens representadas por figuras, após o segundo ano de vida o que lhe atraía já não a atrai mais, ela passa a interessar-se pelo invisível, o que não é facilmente captado pelos olhares adultos e passa a ter total conhecimento sobre as coisas.

Existe nos adultos uma personalidade psíquica diferente das crianças. Muitas vezes os professores de educação infantil buscam mostrar às crianças objetos vistosos e que chamem a atenção por suas cores vivas, porém a criança é movida pela curiosidade.

Elas observam os detalhes minuciosos, mas isso é ignorado por muitas vezes pelos adultos, que consideram os caprichos infantis como inapropriados.

A partir do texto ‘A inteligência’ pude constatar a importância da escuta dos nossos alunos, nossos filhos e respeitar essa escuta. Eles se sentirão participantes na elaboração de sua inteligência, sem estereótipos e sim com sua própria vivência. Claro que mediada em algumas situações, mas eles como protagonistas do seu desenvolvimento. (Prof<sup>a</sup>. Daniela Langone)

Lidar com várias crianças e cada uma com seu jeito de ser (costumes, manias, medos, vontades) torna nosso trabalho um desafio ainda maior. Seria tão tranquilo se todos fossem como aquele ‘bonitinho’ que participa de tudo, não briga, não responde, não chora! Mas não é assim! Temos nas mãos seres completamente diferentes, que não sabem se defender, que dependem de nós para os mínimos cuidados que necessitam, até para os mais complexos como alimentar-se e manter-se limpos. (Prof<sup>a</sup>. Graciane)

A leitura do texto trouxe a inteligência do bebê desde sua concepção e os anos seguintes. Montessori traz que o bebê possui suas potencialidades desde o útero, com isso o ambiente deve ser organizado para um estímulo maior, o adulto deve preparar ações que venham ajudar a cada dia mais o seu desenvolvimento, favorecendo suas conquistas com estímulos sensoriais. (Prof<sup>a</sup>. Cibele)

Percebi o uso da palavra espírito. Entendi que a criança tem no seu interior, no seu âmago, sua essência. Que cada criança já traz em seu ser a predisposição para a aquisição da linguagem e de futuras aprendizagens. (Prof<sup>a</sup>. Ana Rosa)

No trecho ‘o homem apodera-se do ambiente com a mão’ e o transforma sob a orientação da inteligência [...], é possível compreender o que no dia a dia na escola chamamos de interação, de experienciar, vivenciar, explorar. É por meio do contato com o mundo externo, utilizando a mão, que a criança apropria-se desse mundo, tendo assim uma experiência significativa. Cabe ao educador propiciar esses momentos de interação e consequentemente de aprendizagem. (Prof<sup>a</sup>. Telma)

A criança na sua simplicidade, tem comportamentos que às vezes nem percebe, mas com a direção de um educador na escola vai aprendendo caminhar, aprendizados que leva para a vida toda. (Prof<sup>a</sup>. Silvia)

Estávamos desenvolvendo um projeto na parte externa do CEI, quando algumas crianças da nossa turma levantaram-se do círculo e puseram-se a observar uma fileira de formigas, estas carregando imensas folhas verdinhas. Decididamente as formigas ‘roubaram’ a cena! A fila organizada das formigas, os raios do sol produzindo as sombras, o verde das folhinhas, surtiram um encantamento nas crianças, que o nosso projeto não conseguiu produzir. Nós professoras, estávamos preocupadas em desenvolver nosso projeto, portanto, detalhes do meio passaram despercebidos aos nossos olhos, mas para as crianças não passou. Elas observam os pormenores. Nós, como mediadoras, aprendemos muito quando enxergamos com os olhos de crianças. (Prof<sup>a</sup>. Ana Rosa)

A autora não explicita com clareza a magnitude do pensamento da criança, ela cita exemplos dos quais demonstra como no universo infantil se dá esse processo, quando ela cita nos dois casos apresentados a leitura para duas crianças distintas, e as duas observam além daquilo que o adulto leitor queria passar, os pormenores

que passam despercebidos, que muitas das vezes nós adultos perdemos, como a beleza da vida por exemplo, a simplicidade das pequenas coisas. (Prof<sup>a</sup>. Priscila)

A parte mais interessante ao meu ver, foi o relato da criança que em uma coleção de cartões, em um pontinho preto em meio a diversas figuras grandes e coloridas, ele conota como sendo um ‘automóvel’, que aos olhos do adulto jamais seria notado, e esse olhar, essa percepção singular, todos os sentidos que a criança utiliza e explora ao mesmo tempo. (Prof<sup>a</sup>. Marisa)

Trabalhar na educação infantil traz toda uma sensibilidade a tudo que se sente e vê e isso me encanta. A imaginação nos leva a um mundo único e encantador que é somente das crianças. (Prof<sup>a</sup>. Marisa)

### **3.2.3 Terceira categoria da análise: experiência formativa**

#### **3.2.3.1 Formação continuada**

A coleção de textos da Fundação Carlos Chagas (FCC) traz em seu trigésimo quarto título o nome de “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das políticas em estados e municípios brasileiros” (2012), que é o resultado de pesquisas realizadas por todo o Brasil, onde procuraram pesquisar a implementação, o acompanhamento e os apoios oferecidos à formação continuada de professores.

O trecho que eu li e que foi muito marcante para mim, foi onde ela diz que não basta para o professor ter somente formação acadêmica, mas que esse professor deve ter um conhecimento do seu “eu”. Reconhecer seus defeitos, mas para que isso aconteça é preciso vencer o orgulho que é precedido pela ira. (Prof<sup>a</sup>. Ana Rosa)

Se a formação inicial é mal avaliada, é porque não desenvolveu as habilidades, competências e conhecimentos necessários à ação docente. O papel do coordenador pedagógico também é de formar os professores em sala de aula, e as autoras colocam que na França e Canadá as funções do coordenador são bem parecidas com as funções dele no Brasil, lembrando que na França existe o consultor escolar, cuja meta é orientar os professores e equipes pedagógicas.

Aparecem algumas das atribuições do coordenador pedagógico, como:

- (1) propor programas de estudo; (2) orientar a escolha de métodos, técnicas, equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos para favorecer o ensino oferecido; (3) acompanhar as mudanças no campo

educacional; (4) verificar a pertinência dos objetivos pedagógicos; (5) verificar os resultados escolares obtidos pelos alunos; (6) projetar, organizar e ministrar cursos de formação de professores; (7) colaborar para o desenvolvimento dos programas de formação continuada oferecidos pelas universidades; e (8) organizar e realizar encontros com professores, verificando suas necessidades e propondo soluções adequadas. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2012, p.16)

A escola ainda precisa se tornar uma comunidade de aprendizagem, onde se observe e fale do que se faz, trazendo um feedback do processo de ensino-aprendizagem. A formação continuada deve trazer mudanças concretas para as escolas e conhecer o público que vai atender.

Insistimos em afirmar que o professor deve preparar-se interiormente; estudando-se a si mesmo, com metódica constância, a fim de conseguir suprimir os próprios defeitos ocultos na consciência necessitamos de ajuda externa, de uma certa instrução; é indispensável que alguém nos indique o que devemos ver em nós mesmos (Maria Montessori, 1936, p. 165)

É importante que o adulto tenha a consciência, o discernimento e o respeito de promover momentos de reflexão para que cada criança, nas suas individualidades, se desenvolvam psiquicamente, emocionalmente, fisicamente e cognitivamente. (Profª. Viviane)

Nós adultos temos um papel importante de como intervir e classificar estes períodos que podem ser conflitos interiores e que muitas vezes, acredito na maioria, classificamos como birra, falta de limites e que podem ser conflitos interiores e que se agravam precisamente com um tratamento errado. Confesso que em vários momentos me deparei imaginando (durante a leitura) se não errei com algumas crianças se não queriam me dizer algo quando apresentaram esses períodos sensíveis. (Profª. Maria Angela)

Podemos refletir sobre nossa prática e de quanto nós adultos e educadores subestimamos e até sufocamos nossas crianças com saberes que julgamos importantes, mas que para elas talvez não sejam. Não damos importância aos mínimos detalhes. (Profª. Andrea)

Os professores que buscam executar um trabalho de qualidade estão em constantes cursos, se atualizando para as novas tendências da educação, para que seja levado atividades diferenciadas para a sala de aula, mas esse objetivo só pode ser alcançado se o educador estiver bem psicologicamente. (Profª. Carla)

A oferta de formação continuada precisa atender duas demandas: a universalização do ensino e a ampliação do quadro de professores. De acordo com a



precariedade da formação inicial ainda aponta a formação continuada como compensatória.

Com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem evitando as reprovações e o fracasso escolar, o governo passou a focar na formação continuada e a buscar parcerias para oferecê-la.

Existem três programas de formação continuada do governo: (1) Pró-Letramento que visa melhorias na aprendizagem da leitura/escrita e matemática e é oferecido aos professores do ensino fundamental I, com carga horária de 120 horas e oito meses de duração, com atividades presenciais e individuais; (2) O projeto Fundescola, oferecido para professores de Ensino Fundamental II, com foco em Língua Portuguesa e Matemática, possui carga horária de 300 horas e atividades presenciais e à distância; e (3) o curso de especialização em Educação Infantil, que atende diretamente os professores de educação infantil dos municípios e estados, propiciando a troca de experiências e visando a melhoria das práticas pedagógicas.

Alguns documentos oficiais contribuíram para os programas de formação, como a Conferência Nacional da Educação Básica (2008) e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009), que objetivam organizar as formações em nível nacional.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que deverá vigorar entre os anos de 2014/2024, possui 20% de suas metas incluindo as formações inicial e continuada dos professores, valorizando a carreira docente, pois a formação inicial é precária e contribui para os baixos salários e a falta de incentivo aos alunos durante seus estudos.

No Brasil, dentro da pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, foram pesquisadas 19 secretarias de educação, sendo 6 estaduais e 13 municipais.

Antes do início da pesquisa, as secretarias de educação receberam uma carta solicitando autorização para a pesquisa e a disponibilidade de alguns profissionais, como o secretário de educação, o coordenador das formações e o responsável pelos projetos, todos indicados pela secretaria de educação.

Num primeiro momento, foi realizado um encontro com a equipe responsável para apresentar os objetivos da pesquisa e instrumentos de coleta de dados. Em seguida, as pesquisadoras passaram três dias in loco, para completar a coleta de dados. Todas as secretarias de educação receberam muito bem a equipe.

Na segunda fase, foram elaborados relatórios com as informações obtidas em cada uma das secretarias. Em seguida foi feita a seleção, sistematização e análise das

informações prestadas, tentando identificar as abordagens e modalidades da formação continuada.

Em praticamente todas as secretarias de educação existem espaços planejados e organizados para as formações, oferecendo boa infraestrutura com bibliotecas, salas de informática, auditórios, pátio e cozinha.

A região Centro-Oeste institucionalizou em 1997 os Centros de Formação de Professores, fazendo com que sejam locais abertos para encontros e intercâmbio de ideias e aprendizagens.

As redes municipais atendem especificamente a educação infantil e o ensino fundamental I e as redes estaduais atendem o ensino fundamental II, ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA).

As verbas destinadas à formação devem ser provenientes delas mesmas e por isso existem as parcerias com universidades públicas e privadas. Os recursos financeiros não foram apresentados como fator que comprometesse o processo de formação continuada, pelas parcerias firmadas também com consultorias privadas e empresas, além dos cursos diretamente do Ministério da Educação (MEC).

Percebeu-se que as secretarias de educação consideram as formações continuadas como fator primordial na melhoria da qualidade de ensino. Essas ações devem ter total impacto na sala de aula, na mudança das práticas pedagógicas e precisam ser sempre aprimoradas.

As políticas de formação continuadas estão bem estabelecidas em algumas secretarias de educação enquanto outras ainda não dispõem delas. A mudança de gestão, dentro das secretarias de educação, também pode influenciar o processo de formação continuada dos professores, pois a continuidade das equipes facilita a identificação das necessidades e leva a um aprimoramento das práticas formativas.

As secretarias de educação pesquisadas afirmam a falta de formação inicial de seus professores e colocam a formação continuada como ponto primordial para o sucesso escolar, pois onde as práticas são aprimoradas, o ensino também cresce.

Para identificar as necessidades de formação e traçar o planejamento das ações, são utilizadas as avaliações de larga escala, como a Prova Brasil, Enem e os Indicadores de qualidade da educação infantil. É com base nas informações colhidas entre as secretarias de educação, as escolas, os professores e as comunidades que se dá o processo de formação continuada de cada região, pois cada unidade tem suas especificidades.

A pesquisa mostrou que em algumas regiões as escolas definem as prioridades de formação, enquanto em outras a própria secretaria de educação define. O foco tem sido no ensino fundamental, onde se encontram as maiores dificuldades de língua portuguesa e matemática.

Os cursos mais procurados pelos professores são aqueles em que eles podem aprender “como fazer”. Os professores mais interessados nos cursos de formação continuada são aqueles que se candidatam voluntariamente, pois se envolvem e participam, porém nem todas as secretarias de educação oferecem incentivo para isso, pois algumas formações ocorrem no horário de trabalho do professor, faltam recursos financeiros para esse fim, e não considera os cursos de formação na progressão da carreira docente.

Dois eixos formativos apareceram como fundamentais nas secretarias visitadas, que foram o investimento nos docentes e os problemas, virtudes e embates do cotidiano escolar.

Quanto às equipes de formação continuada, nas regiões Sudeste e Centro-Oeste a equipe é constituída por profissionais efetivos, o que garante continuidade na formação, tendo em vista que a equipe não muda com a troca de gestão/governo. Os coordenadores pedagógicos são multiplicadores da formação, pois são os responsáveis pelos processos formativos que ocorrem na escola, dentro do horário coletivo.

Em todas as regiões, o coordenador pedagógico tem como função acompanhar o trabalho realizado junto aos alunos em sala de aula, e deve ser uma pessoa experiente e capaz de criticar produtivamente as formas de trabalho docente.

A avaliação da formação se dá de duas formas, segundo a pesquisa: a primeira através do professor que recebeu a formação, avaliando todo o processo, e a segunda através das mudanças ocorridas em sala de aula, que é o principal objetivo destas formações. Mas percebeu-se que a avaliação das agências formadoras não ocorre da mesma forma, pois seria necessário elaborar critérios para indicar se estas agências estão facilitando o trabalho em sala de aula.

A maioria das secretarias de educação relata que encontram problemas na formação continuada, como as resistências às mudanças propostas. Há restrições de verbas, remoção do quadro de funcionários, licenças e falta de substitutos para os docentes participarem da formação continuada. Um programa específico que auxilie os diretores e coordenadores pedagógicos neste processo de formação também foi encontrado em poucas secretarias de educação.

Um dos principais entraves para a formação continuada é a quantidade de professores que trabalham em duas redes de ensino ou dobram o cargo, pois não conseguem participar das formações oferecidas.

Com as ações políticas que reconhecem e valorizam o trabalho de formação, as mesmas tendem a ser aprimoradas. Porém ainda se percebe que existe uma ausência do conhecimento sólido das redes de ensino e o encaminhamento de soluções possíveis para sanar os problemas.

A pesquisa mostrou o envolvimento dos professores de algumas secretarias de educação em grupos de estudo, na produção coletiva de material específico por séries, no envolvimento deles nos processos de planejamento e implementação de ações e avaliação.

Com esta pesquisa foi possível perceber como a formação continuada acontece em algumas regiões brasileiras, em quais aspectos precisa melhorar e quais pontos devem avançar.

Concluindo, a pesquisa constatou que na maioria dos estados e municípios a formação é standartizada, segue aos preceitos e exigências das políticas educacionais e consideram os professores como um todo homogêneo. Mas há experiências que partem das necessidades das escolas, cuja formação se dá nas escolas, com a participação da equipe escolar e também de especialistas, que ouvem e contam com a participação dos professores, estabelecendo redes de parcerias e contatos entre eles.

### **3.2.3.2 Trabalho Colaborativo**

Fullan e Hargreaves (1991) conceituam profissionalismo interativo como trabalho em equipe, formação contínua que busca novos conceitos, tanto dentro como fora da escola, reflexão sobre a prática pedagógica e a eficácia e satisfação da profissão docente.

Fullan e Hargreaves (1991) apontam doze orientações direcionadas aos professores e irei retratar cada uma delas no decorrer do texto. Dentre as orientações apresentadas estão o respeito a localizar, escutar e articular voz interior do professor.

Tem que ter muito equilíbrio emocional e espiritual principalmente para reconhecer em si, suas necessidades e limites, porque a partir do instante que você se reconhece e se coloca no lugar do outro, você consegue compreender e atender as crianças nas suas particularidades. (Prof<sup>a</sup>. Viviane)

O professor tem que se reconhecer como ser humano, entendendo suas características e necessidades para depois conseguir entender o outro e ajuda-lo no que for necessário. (Prof<sup>o</sup>. Bruno)

Muitas são as expectativas da sociedade perante o papel e importância do professor. Montessori chama a atenção para os professores pensarem sobre suas dificuldades, preconceitos e algo interior que não foi bem resolvido e que pode causar traumas e dificuldades no aprendizado das crianças. (Prof<sup>a</sup>. Maria Cecilia)

Importância do professor sempre se preparar, buscar formações e também conhecer a si mesmo, conhecer seus defeitos e trabalhar para suprir suas dificuldades. (Prof<sup>a</sup>. Sara)

O ensino em sala de aula precisa ser muito acelerado, porém o professor precisa encontrar caminhos para parar e refletir. O tempo e recursos não são suficientes e o professor precisa se empenhar e ter vontade para que o trabalho não pare. Ouvir a voz interior traz clareza e energia para os desafios diários. Não se descarta neste item a partilha e interação, porém o tempo sozinho deve acontecer.

O professor tem que apropriar-se do aprender a aprender, fazer de sua experiência um motivador para sua própria vida, dando-se a oportunidade de ser a cada dia uma pessoa melhor, e também um educador melhor, capaz de tocar a criança e transformar o mundo (Prof<sup>o</sup>. Fabio)

A preparação interior, o estudo de si mesmo constantemente, no intuito de refletir os próprios defeitos, que refletem nas ações com as crianças, preocupam-se em ‘corrigir os erros das crianças’, quando na verdade deveria começar a preocupar-se com os próprios defeitos. Mas essa preparação diferente do que é entendida pelos religiosos, não é a busca da perfeição, mas sim a elevar a própria vida interior, para que assim possa melhor compreender as crianças, que antes do querer educar devemos nos educar. (Prof<sup>a</sup>. Marisa)

O conceito da prática reflexiva foi criado por Donald Schön em 1987 e busca trazer novas formas de entender o que já se faz, com novos entendimentos e melhoria das ações práticas.

Neste sentido vem a segunda orientação apresentada por Fullan e Hargreaves, que é a reflexão na, pela e sobre a ação. A maioria das pesquisas reflete impressões pessoais dos professores perante seus alunos e isso pode gerar um problema. É preciso repensar formas de avaliar o trabalho para que os alunos e professores se beneficiem. A reflexão precisa ser crítica, baseada em princípios éticos e propósitos dela mesma.

O professor deve refletir a práxis docente e esse seria o ponto crucial do que será levado nas práticas pedagógicas, sempre deverá ser levado em consideração os efeitos da ação-reflexão-ação, para sempre melhorar e evoluir enquanto profissional para garantir o êxito do educando. (Profª. Thiely)

As observações da autora quanto à postura do professor que ainda nos dias atuais apontam para uma educação oprimida, traz a necessidade de um olhar libertário de ações espontâneas e criativas. Isso nos faz refletir a importância da formação dos professores em exercer esta prática. O professor deve ser o observador, incentivador para a autonomia, com a intenção de desenvolvimento nas propostas organizadas. (Profª. Maria Aparecida)

Os autores relatam sete formas de fazer esta prática reflexiva: (1) evocar imagens pessoais positivas; (2) leituras profissionais; (3) diálogo profissional; (4) grupos de apoio constituído por docentes; (5) investigação realizada pelo docente; (6) autobiografias e histórias de vida; e (7) cursos e qualificações avançadas.

Entre as orientações quatro e cinco, apresentadas por Fullan e Hargreaves (1991) diz respeito à confiança nos processos e pessoas e o trabalho com o outro. Isto envolve tanto a vida profissional quanto a vida pessoal. Se essa relação não é boa, irão existir os conflitos, a alienação e até mesmo a defasagem de resultados.

Venho aprendendo com o tempo a respeitar e ver com outros olhos a curiosidade, o interesse da criança por aquilo que a cerca. Compreendendo e aceitando essa necessidade do toque e pegar para ver. (Profª. Graciane)

Trazendo um pouco para a vida pessoal, lembro que nunca escondi ou tirei do alcance dos meus filhos produtos ou objetos que, vamos dizer assim, não deveriam lhes interessar. Ao contrário, ficava cada coisa em seu lugar e havia muito diálogo. Procuro agir assim em sala de aula porém assumo que foi (e está sendo) um longo processo. Estou aprendendo a confiar nos meus alunos e conseguindo observá-los, orientá-los e mostrar-lhes confiança em seus momentos de curiosidade. Hoje vejo tudo com mais calma e fico sempre por perto para dar apoio e ajudar no que precisarem, vibro com toda ousadia que apresentam. (Profª. Graciane)

Ser professor não é uma tarefa fácil, o caminho é árduo, porém é importante perceber que nenhum profissional consegue fazer um bom trabalho se não houver parceria, sempre que for possível buscar auxílio dos colegas que possui maior afinidade e da gestão, com o intuito de garantir êxito no trabalho a ser executado na unidade escolar. (Profª. Carla)

O professor também precisa colocar-se no papel de aprendiz. Um professor aprendiz é aquele que se permite aprender na relação com seus alunos, que mesmo muito pequenos tem a ensinar sobre quem são, o que sabem, o que gostam, bem como aprender com seus pares. A questão que ainda se faz presente no educador é buscar argumento para justificar seus atos, mesmo que isso coloque a criança nesse governo primitivo, já que ele é quem ensina e para o outro só resta a

tarefa de aprender. Neste aprender muitas vezes não há aprendizagem alguma. (Prof<sup>ra</sup>. Telma)

Montessori (1936) relata que a ira é um dos pecados que domina e impede o professor de perceber seus defeitos, aliado ao orgulho, pois o professor muitas vezes não aceita interagir com outros professores e nem a opinião alheia. As relações sociais são necessárias na carreira docente. Normalmente os professores que se deixam dominar pela ira e orgulho juntam-se como forma de apoio uns aos outros.

Já a oitava orientação diz respeito a se redefinir o papel do professor, incluindo responsabilidades também fora da sala de aula. O professor atual, do século XXI, precisa fazer além do que se espera dele. O mínimo já não é mais suficiente. Todo professor tem a obrigação de melhorar a cultura da escola e interagir com outros docentes. Todo professor é líder e por isso precisa conhecer as políticas que orientam seu trabalho. Um dos tópicos desta orientação diz respeito à responsabilidade dos professores de preparar a próxima geração de docentes.

O educador precisa cada vez mais refletir sobre sua prática, suas atitudes. Muitas vezes o problema está com o adulto, que não enxerga e acaba culpando e descontando na criança. Essas atitudes erradas dos educadores refletem profundamente na criança de forma negativa. (Prof<sup>ra</sup>. Josilene)

A décima primeira orientação diz respeito ao empenho no desenvolvimento contínuo e aprendizagem permanente. O professor precisa reconhecer que está sempre aprendendo e se desenvolvendo. Todos deveriam se empenhar na criação de ambientes de aprendizagem profissional, para garantir melhores práticas pedagógicas.

O professor deve preparar-se interiormente estudando a si mesmo com metódica constância a fim de conseguir suprir os próprios defeitos mais enraizados, que constituem um obstáculo às suas realizações com as crianças. Muitas vezes na ânsia de cumprir nossa rotina não enxergamos as reais necessidades das crianças. (Prof<sup>ra</sup>. Maria Angela)

Nem todo processo de formação de um professor baseia-se em técnicas e teorias de vários autores: não basta. O professor deve ter sabedoria e humildade para reconhecer seus próprios defeitos. (Prof<sup>ra</sup>. Ana Rosa)

A décima segunda e última orientação retrata a ligação entre o conhecimento do professor e dos alunos. A formação dos professores e seus alunos deve acontecer

simultaneamente, e as escolas que perceberem e fortalecerem isso descobrirão os inúmeros benefícios para ambos os lados.

É evidente que o professor não está preparado para sua missão apenas com seus estudos. Primeiramente o professor precisa se atentar a seus próprios defeitos, para depois levar as crianças a uma aprendizagem saudável. (Profª. Valéria)

Ao ler o texto pude rever a importância do meio e dos estímulos ao redor da criança, o educador deve saber a sua importância na mediação para o aprendizado das crianças, ao preparar seu semanário e planejamento, o mesmo deve propiciar atividades que venham ampliar o conhecimento desta criança. Em relação à linguagem no CEI temos o privilégio do trabalho com a roda de conversa, música e roda de histórias, onde as crianças conseguem ter acesso a um repertório diverso de palavras e com o passar dos meses, podemos observar e ouvir essa linguagem sendo expressada de acordo com suas necessidades, como diz no texto que 'a criança descobre o mundo através do explorar e vivenciar diversas experiências'. (Profª. Cibeles)

Fullan e Hargreaves (1999) pensaram também algumas orientações para os diretores e iniciam dizendo que apesar dos professores serem a chave da mudança da escola, o diretor tem sua responsabilidade sobre tudo o que acontece no interior da unidade escolar.

Dentre as orientações existem o respeito na compreensão da cultura escolar, seu entorno e o ambiente de trabalho e a valorização dos professores. O diretor tem obrigação de valorizar seus professores e garantir seu crescimento profissional, assim como deve observar e auxiliar os professores que ainda não acompanham o desenvolvimento pedagógico da escola.

Os sistemas escolares devem apoiar e interiorizar as orientações passadas anteriormente, para facilitar a criação de um verdadeiro sentido de visão e conexão com o sistema. Segundo os autores, as reformas escolares não têm sido boas pois os professores não sabem lidar com os alunos, os diretores não sabem lidar com os diretores e os sistemas escolares não sabem lidar com as escolas, e isso precisa mudar.

Os conselhos escolares precisam de pessoas com espírito de liderança para promover mudanças efetivas, pois a escola é a unidade de mudança da sociedade. Os dirigentes dos sistemas escolares precisam desenvolver autonomia sobre o currículo e o ensino, pois cada escola possui uma maneira de dirigir e ser dirigida. O desenvolvimento curricular e o desenvolvimento dos professores estão intrinsecamente ligados, e não podem cair separados, pois um complementa o outro.



Toda a comunidade escolar precisa estar envolvida para desenvolver um trabalho colaborativo. As orientações precisam ser vistas e revistas constantemente para que todos se sintam participativos nas ações escolares.

Lima (2002) buscou mostrar o trabalho de colaboração que deve ocorrer na escola e acredita que as concepções existentes sobre a cultura das escolas ainda são idealistas, no sentido de conferir significado aos comportamentos dos envolvidos. Essas ideias ainda não avançam, pois as práticas são ignoradas muitas vezes. (LIMA, 2002, p. 18)

Muito dos fatores relevantes da falta de colaboração no ambiente de trabalho se dá pelo fato do Estado organizar tudo, começando inclusive pela organização administrativa do corpo docente, através dos níveis de ensino. Lima (2002) situa este ponto como principal, porém nos dá outros direcionamentos deste distanciamento.

Muitas das diferenciações existentes atualmente são o produto de transformações morfológicas do corpo docente, muitas vezes devido às circunstâncias demográficas nas quais ocorreu o recrutamento deles. (...) Outros fatores de diferenciação são construídos e sustentados pelo grupo de professores, internamente. (LIMA, 2002, p. 23)

Para muitos professores, as mudanças devem ocorrer prioritariamente dentro da sala de aula. Para entender este processo, Fullan e Hargreaves (1991) enumeram alguns contextos escolares onde o ensino não é sempre igual. Diferentes abordagens são utilizadas diariamente para o trabalho escolar. A maioria dos docentes se interessa pela excelência educacional, por apresentar desafios aos alunos, por tornar a aprendizagem algo divertido e ativo, além da preocupação com a saúde e o controle do stress. O tamanho das turmas e o tempo para as atividades contribuem para o desenvolvimento dentro de sala de aula. Por último os autores pontuam o currículo como fator que estabelece limites às possibilidades de aperfeiçoamento. Não nos desenvolvemos isoladamente, mas sim através das nossas relações, especialmente as que mantemos com aqueles que são significativos para nós. (FULLAN e HARGREAVES, 2002, p. 71)

As relações sociais fazem parte do cotidiano escolar, pois muitos professores passam a maior parte de seus dias na escola. Existem dois tipos de cultura: as individualistas e as colaborativas.

A cultura de isolamento é o estado mais comum para um professor. Os professores muitas vezes preferem trabalhar sozinhos, pois somente eles conhecem seus

alunos muito bem e podem suprir as necessidades pedagógicas deles. Ao mesmo tempo esse isolamento é ruim pois o professor não consegue ter feedback de seu trabalho e da eficácia do que faz. (FULLAN e HARGREAVES, 2002, p. 72)

Os autores concluem que essa forma de trabalho precisa acabar. Quando o professor não expõe suas ideias, ou sente medo de partilhar suas experiências com outros professores, seu crescimento se limita, priorizando o conservadorismo e o individualismo. Não somente seu crescimento se limita, mas também o professor não se sente responsável pelo espaço escolar e seus alunos.

Os professores precisam deixar de lado a ira e o orgulho, que são muito prejudiciais e nos impedem de compreender as crianças. As relações sociais auxiliam para manter nosso equilíbrio moral, mas aceitarmos tranquilamente nossos erros é tarefa muito difícil, pois parece humilhante aceitarmos a lição dos outros, reconhecendo que erramos, que cometemos um erro. (Prof<sup>a</sup>. Valéria)

Quando precisamos corrigir nossa conduta, nossa dignidade nos impede, escondemos nossos defeitos com a desculpa de que os mesmos são necessários para cumprir nossa missão, e se torna cada vez mais difícil corrigirmos nossos erros. O professor precisa se libertar desses erros que tornam falsa sua posição em relação às crianças. (Prof<sup>a</sup>. Valéria)

Como educadores, precisamos estabelecer nossos propósitos e intenções acerca da educação oferecida às nossas crianças e vigiar se nossas ações vão de encontro ao que queremos e acreditamos, buscando um alinhamento entre nossas metas e ações. Para conquistar este alinhamento e trabalhar conforme a intenção de formar seres críticos, criativos e atuantes no meio social, precisamos repensar algumas atitudes impulsivas que caminham em desacordo às nossas metas educacionais. (Prof<sup>a</sup>. Gabriela)

O educador precisa estar em constante auto avaliação, aberto às críticas, livrar-se do orgulho e ser humilde em seu caminhar, em sua trajetória enquanto professor, assim o educador encontrará o equilíbrio nas mais variadas situações a serem enfrentadas (Prof<sup>a</sup>. Marisa)

Acredito que em nosso dia a dia com as crianças devemos ter um olhar sensível, precisamos nos colocar no lugar delas e ter empatia. Toda prática necessita de uma auto análise e reflexão e carregar o peso da ira, do orgulho e da raiva atrapalha o processo educativo e torna o trabalho desgastante e improdutivo. (Prof<sup>a</sup>. Patricia)

É necessário que o professor seja humilde e que procuremos enquanto educadores mudar nossa atitude em relação à criança, não agindo como único detentor do saber, mas dando vozes as nossas crianças, dando ouvidos às necessidades dos nossos pequenos, valorizar as múltiplas linguagens das crianças, não deixando que as linguagens se percam. (Prof<sup>a</sup>. Priscila)

Texto diz que o professor e em geral todos que aspiram a educar as crianças devem libertar-se de um conjunto de erros que tornam falsa a sua posição em relação à infância, evitando-se a ira e o orgulho. Não devemos suprimir em nós mesmos

aquilo que pode e deve nos auxiliar na educação, mas sim o nosso estado interior, a nossa atitude de adultos, que nos impede de compreender a criança. (Profª. Miriam)

É preciso ser humilde e mudar nossas atitudes perante a criança, não agindo como detentor do saber, mas dando vozes as nossas crianças, dando ouvidos às necessidades dos nossos pequenos, valorizar as múltiplas linguagens das crianças, não deixando que se percam. (Profª. Priscila)

O texto “A mão” nos permite refletir sobre nossa prática e rever algumas posturas para um melhor desenvolvimento das atividades com as crianças e automaticamente melhorar significativamente o desenvolvimento delas, com olhar diferenciado, creditando que as crianças têm condições e capacidade de fazer determinadas coisas e executar determinados movimentos com êxito. (Profº. Bruno)

Já nas escolas colaborativas as relações são baseadas na confiança, no apoio e na abertura para as expressões. São locais onde se trabalha arduamente, tem forte empenho, dedicação, responsabilidade coletiva e orgulho da instituição. O docente se expressa criando ambientes mais satisfatórios e produtivos. (FULLAN e HARGREAVES, 2002, p. 89)

A classe de professores de toda escola é heterogênea, eles se diferem por idade, formação, experiências de ensino, sexo, responsabilidades e rendimentos pedagógicos, e com isso é difícil se falar em culturas de ensino. Fala-se então nas subculturas, transformando as escolas em ambientes multiculturais (LIMA, 2002)

A cultura escolar pode ser um fator positivo ou negativo para a aprendizagem dos professores. A cultura tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados dentro da escola (Day, 1999, p. 127)

Nóvoa (1991) aponta que um fator importante que inibe as oportunidades dos docentes interagirem entre si são as normas organizacionais das escolas onde trabalham. São ainda raras as escolas onde os professores podem agir com segurança, exercendo sua prática pedagógica. A estabilidade profissional é um dos fatores que pode inibir a exposição dos trabalhos exercidos. Os exames de larga escala são exemplos da insegurança sofrida pelos professores, pois muitas vezes eles são avaliados a partir do que seus alunos mostram nas avaliações.

As relações e experiências no contexto escolar são diversas. Algumas são próximas, outras são ocasionais, umas duram alguns poucos momentos, outras estendem-se por uma vida. Outras ainda são intensas e duradouras enquanto algumas são dolorosas (LIMA, 2002, p. 73)

O autor pontua três dimensões para se trabalhar as diversas culturas a partir das redes sociais, que são:

1. Densidade – a proporção de relações teoricamente possíveis entre os professores que se concretizam, de fato, numa dada escola ou departamento;
2. Centralização – o grau ou medida em que existem professores mais proeminentes do que seus colegas nas redes relacionais existentes no seu local de trabalho;
3. Fragmentação – o grau ou medida em que o grupo total dos professores num determinado local de trabalho se encontra segmentada em subgrupos mais pequenos e coesos no interior dos quais as relações interindividuais são particularmente intensas (LIMA, 2002, p. 74)

O campo das análises das redes sociais ainda é pouco utilizado na educação, em especial na cultura dos professores. O comportamento humano pode ser avaliado a partir de suas interações no mundo social, a partir das trocas de experiências entre os indivíduos.

Cada uma das dimensões apresentadas por Lima (2002) será detalhada a seguir. A densidade relacional diz respeito ao grau e intensidade das relações profissionais. Grau é a relação que um indivíduo desenvolve com outros indivíduos. O grau nodal refere-se à quantidade de colegas que um docente tem relação direta numa escola. Os professores com grau nodal zero fazem parte do grupo de isolamento apresentado no início do tópico. A centralidade do professor diz respeito ao grau de envolvimento dos professores. Um professor com um número elevado de colegas demonstra maior flexibilidade e participação no trabalho colaborativo. Já a centralização diz respeito ao envolvimento de todo o grupo focado em um único elemento.

A fragmentação diz respeito aos pequenos subgrupos que se formam na unidade escolar. Os professores, mesmo sendo diferentes entre si, criam vínculos e formam naturalmente pequenos grupos de trabalho. (LIMA, 2002, p. 96)

Os autores estudados têm concepções diferenciadas quanto ao trabalho colaborativo dos professores. Alguns acreditam que os professores não colaboram mais porque não possuem tempo disponível, da mesma forma que outros acreditam que é a falta de estabelecimento de ligações pessoais que dificulta este processo.

Todos os estudiosos afirmam que é um processo longo de conhecimento tanto de si quanto do outro para que as relações profissionais aconteçam para favorecer o aprendizado dos alunos

### 3.2.3.3 Identidade do Professor

Fullan e Hargreaves (1991) constataam alguns fatores que são importantes na construção da identidade do professor:

- (1) A época que o docente cresceu e ingressou na profissão e os valores e crenças educativas que traz consigo;
- (2) o estágio de vida e carreira do professor e como isso influencia seu ensino e suas atitudes;
- (3) O sexo do educador também é importante, pois exalta os diferentes tipos de vida de homens e mulheres; (FULLAN e HARGREAVES, 1991, p. 53)

A idade, o estágio da carreira e as experiências de vida afetam o professor. Muitas vezes o professor carrega conhecimentos considerados ultrapassados e não consegue mudar, o que muitas vezes influi em seu trabalho pedagógico.

Na formação de professores muitas vezes ignoramos as experiências do corpo docente e tentamos introduzir alguma prática como se o grupo fosse homogêneo, assim como o próprio professor faz na sala de aula, considerando que todos seus alunos são iguais. Tanto professores quanto alunos são heterogêneos, aprendem de muitas formas diferentes e o formador precisa estar atento a isso.

Oliveira (2004) questiona se a identidade do professor é uma autoconstrução ou uma construção coletiva. O professor precisa ter ciência do que considera ideal para sua profissão para que possa agregar valores e crenças em relação aos alunos, à escola e à educação.

Para se construir a identidade do professor é preciso que se combine o desejo, a vontade, a dedicação e alguns fatores externos como a formação e as condições de trabalho.

Libâneo (2015) acredita que o professor tem uma arte que é ensinar. Em sua formação possui um momento para desenvolver habilidades, conhecimentos e requisitos próprios de sua função. Profissionalismo e profissionalização são palavras utilizadas pelo autor que se complementam, pois, profissionalismo significa ter domínio do conteúdo a ser transmitido e métodos de ensino, já profissionalização diz respeito à formação do professor e às condições de trabalho (Cf. p. 69)

Um professor profissionalmente despreparado, recebendo salários baixos, trabalhando em precárias condições, terá dificuldades de atuar com profissionalismo. Por outro lado, um professor muito dedicado,

que ama sua profissão, respeita os alunos, é assíduo ao trabalho, terá muito pouco êxito na sua atividade profissional se não tiver as qualidades e competências tidas como ideais a um profissional, isto é, os requisitos da profissionalização. (LIBÂNEO, 2015, p.70)

Pimenta (2000) considera a formação inicial e continuada como fator primordial na construção da identidade do professor. Ela entende a formação, principalmente a continuada como um processo dinâmico, que deve fazer com que o professor reflita sobre sua prática construindo sua identidade.

Donald Schon (2000) também parte da necessidade do professor refletir sobre suas ações na prática. O autor diz que a reflexão é consciente e muitas vezes não precisa ocorrer a partir das palavras. O processo de reflexão na ação tem função crítica pois questiona a estrutura dos pressupostos do ato de conhecer na ação. (SCHÖN, 2000)

O professor que se identifica profissionalmente adquire saberes pedagógicos que vão além do trabalho com seus alunos, reinventando sua prática diariamente, buscando suporte pedagógico e maneiras diversas de melhorar seu trabalho.

Libâneo (2015) assim como Pimenta (2000) afirma que a construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada. (LIBÂNEO, 2015, p. 71)

### **3.2.3.4 Desenvolvimento profissional**

Os professores são os protagonistas na história da escolarização, pois devem promover a educação, melhorando seu próprio estatuto socioprofissional, porém a formação ainda é fragmentada e se dirige a uma parte dos professores, não contemplando o todo. Trata o docente como ser parcial. (FULLAN e HARGREAVES, 1991, p. 41)

Fullan e Hargreaves (1991) dizem que a formação continuada não é pensada com os professores, apesar de ser pensada para eles. É orientada não por estratégias suscetíveis de melhorar a qualidade geral e o desempenho das escolas, mas por pressões administrativas e políticas.

Existem quatro etapas, duas dimensões e um eixo estruturante para analisar o processo de profissionalização do professorado, de acordo com Nóvoa (1995).

Dentre as quatro etapas estão: (1) os professores exercem a atividade docente em tempo integral, pois consagram uma parte importante de sua vida profissional; (2) são detentores de uma licença oficial, que confirma suas habilidades no ensino; (3) seguiram uma formação profissional, especializada e relativamente longa; (4) participam em associações profissionais, que são a base do desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores. As duas dimensões dizem respeito a possuir um conjunto de conhecimentos e técnicas necessários à formação docente e aderem a valores éticos e normas deontológicas, que regem além do cotidiano educativo as relações no interior e no exterior do corpo docente. O eixo estruturante é que possuem grande prestígio social e usufruem de uma situação econômica digna, condições básicas para a importante missão confiada a eles. (NÓVOA, 1995)

As escolas normais estão na origem de uma mutação: o velho mestre-escola é substituído pelo “novo” professor de instrução primária. As instituições de formação ocupam lugar central na reprodução dos saberes e na elaboração de conhecimentos pedagógicos e possuem uma ideologia comum que é a socialização de seus membros para formar uma cultura profissional.

Os professores não são burgueses, mas também não são do povo, não são intelectuais, mas devem possuir conhecimentos variados, devem manter relações com todos os grupos sociais sem privilegiar um, não devem ser miseráveis, mas não podem ostentar. (NÓVOA, 1995, p. 18)

A grande crítica em relação à formação está na sua distância da sala de aula, pois conforme afirma Nóvoa a formação precisa estar dentro da sala de aula, nos diversos contextos de trabalho. (NÓVOA, 2008)

Lessard identifica três desafios colocados às instituições formadoras: (1) a universidade precisa colocar em pauta as práticas diferenciadas de desenvolvimento profissional e da melhoria das escolas; (2) a necessidade dos professores gerenciarem políticas de avaliação de resultados; e (3) o alerta sobre o perigo da ênfase excessiva posta nos métodos quantitativos, sem que se pense a problemática dos valores e da ética em pesquisa. (LESSARD, 2006)

A preocupação com as concepções de educação e profissionalização docente estão descritas no documento elaborado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e suas influências nas políticas de regulação das

políticas de formação do magistério nos diferentes contextos. Este documento é referência no campo da formação de professores e esboça através de documentos como a formação é entendida no mundo, ligada à qualidade da aprendizagem, medidas em avaliações em larga escala, e que deve, por esta razão ser alvo de medidas e políticas governamentais. (MAUÉS, 2011).

Lessard (2006) problematiza a avaliação dos resultados da formação, pois pontua que podem ser feitos diversos tipos de avaliação, pois podem ser feitos testes que avaliem os saberes dos futuros docentes e o programa de formação. A avaliação dos resultados da formação pode ser aprendida em referência a uma abordagem empírica ou comportamental ou ainda reflexiva.

A formação docente, de acordo com os documentos da OCDE que Maués (2011) traz, está preocupada com a grande quantidade de aposentadorias dos próximos anos, tendo em vista a pesquisa ter ocorrido entre os anos de 2002 a 2005. Com as aposentadorias, o quadro docente perde seu status, trazendo um sentimento de desvalorização e questionamentos quanto à nova geração docente, pois até que ponto estão preparados para o trabalho em sala de aula. Com essas preocupações apontam também o recrutamento e seleção destes profissionais e também a integração deles à cultura escolar. (MAUÉS, 2011)

Na elaboração das políticas públicas voltadas para a educação, as especificidades de cada país devem ser consideradas.

A OCDE (2005) utiliza o *Programme International pour le suivi des acquis des élèves* (Programa Internacional para o acompanhamento das aquisições dos alunos – PISA), que é um exame internacional que vem sendo aplicado periodicamente, buscando verificar a capacidade de análise, raciocínio e reflexão dos alunos. Com isso, sustenta que a educação desempenha papel importante para o crescimento econômico e o emprego. Ressalta a importância do professor para a qualidade de ensino destacando que este não é o único fator decisivo no processo de ensino e aprendizagem. A educação forma o capital humano e o capital social, e sua importância tanto no plano individual quanto no plano coletivo. Pode contribuir para o aumento das receitas fiscais, do investimento em saúde e políticas sociais. (MAUÉS, 2011)

O exame internacional PISA (Programa Internacional para o Acompanhamento das Aquisições dos Alunos) tem como finalidade construir indicadores para as áreas de Leitura, Matemática e Ciências. Com este resultado, a OCDE busca soluções principalmente na formação de professores.



A preocupação com a formação se deve ao fato de que no próximo século muitos docentes irão se aposentar e a substituição pelos novos deve ser feita diferentemente do que ocorreu com os atuais. As preocupações dizem respeito à formação, pois com toda a desvalorização docente, as novas gerações podem não ser tão competentes quanto as anteriores, a integração na cultura escolar também é importante assim como o recrutamento, seleção e contratação dos mesmos.

Foram estabelecidas algumas metas para a formação de professores: desenvolver ações para aumentar o interesse pela profissão docente, a busca de estratégias de permanência na profissão e aperfeiçoamento na seleção de professores e o reconhecimento e valorização do professor pela sociedade.

Em 2007 houve uma conferência em Lisboa sobre o desenvolvimento profissional dos professores para a equidade e qualidade, organizada pela Comunidade Européia. Houveram duras críticas às políticas educacionais e interesses econômicos. Outro ponto da conferência foi que o trabalho do professor não pode ser pensado separado do trabalho do aluno. Não se pode questionar a formação e o exercício profissional sem interrogar o que mudou, a forma como os alunos constroem sua experiência escolar, sua relação com o saber e o sentido atribuído às vivências escolares, segundo Canário (2007, p.139).

Hoje existem três problemas relacionados à profissão docente: a sobrecarga de trabalho, o esgotamento (síndrome de Burnout) e as dificuldades de acesso à atualização profissional, segundo Isabel Lellis (2012).

Estes problemas foram verificados em uma pesquisa com professores do Brasil e com alguns especificamente da rede pública do Rio de Janeiro. Quanto às condições de trabalho, percebe-se que muitos professores trabalham em áreas muito carentes e não possuem nenhum vínculo empregatício. Um dos entrevistados inclusive alega que falta maior regulamentação sobre o exercício docente.

Foram trazidos também a falta de motivação profissional, os planos de carreira diferenciados e o aumento de licenças e doenças. Há escassez de recursos materiais e falta de acompanhamento pedagógico, além do excessivo número de alunos por professor e falta de segurança para todos, principalmente nas regiões onde o tráfico de drogas é intenso.

Entre os conflitos enfrentados pelos professores está a indisciplina, a dispersão e a falta de envolvimento das famílias com a escolarização de seus filhos.

Nóvoa (1995) sugere que os professores definam um território ou campo de ação como forma de controle da profissão. Há também a necessidade de reorganização do trabalho escolar, reservando maior tempo para reflexão aos professores, para que todos possam aprender juntos e compartilhar as diferentes ideias no coletivo.

Day (1999) busca compreender a forma como o desenvolvimento profissional acontece. O sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende de suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam sua atividade docente. (DAY, 1999, p. 15)

Adquirir as qualificações necessárias para ser professor é preciso para o desenvolvimento da carreira docente. Conhecer os conteúdos, se atualizar e organizar o ensino torna o professor mais acessível, porém é um desafio para que os alunos menos favorecidos se desenvolvam. Os professores são o alvo das avaliações internas e externas dentro das escolas, pois precisam mostrar suas competências a partir destes testes.

Um bom ensino exige que os professores (re) analisem e revejam regularmente forma como aplicam princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no “que” e no “como” ensinar, mas também no “porquê”, ao nível dos seus propósitos “morais” básicos. Os professores não têm apenas de ser profissionais, têm também de agir como profissionais. (DAY, 1999, p. 25)

As mudanças ocorrem a partir dos professores, de acordo com seus trabalhos em sala de aula. Os programas de desenvolvimento profissional devem considerar os valores, conhecimentos e destrezas dos professores como agentes de mudança dos alunos, com propósitos morais e valorizar esta prática. Os professores enquanto agentes de mudanças devem ter o apoio às suas necessidades individuais e profissionais.

Para o desenvolvimento profissional, os professores devem estar atentos aos seus pensamentos, os propósitos morais e destrezas enquanto agentes de mudança, suas destrezas pedagógicas e de gestão, bem como os seus locais de trabalho. É preciso que as escolas se preocupem com todos os seus membros. (DAY, 1999)

É preciso melhorar a qualidade do atendimento aos alunos assim como melhorar os níveis de aprendizagem, e isso só acontece se o governo olhar para a formação dos professores. Diversos devem ser os esforços para que os professores tenham formação contínua frequente, de forma a organizar sua sala e reconhecer as práticas diárias.

As chamadas “oportunidades-relâmpago” de formação, citadas por Day (1999) apontam para a fragilidade deste processo, pois muitas vezes não consegue suprir a necessidade dos professores. O desenvolvimento dos professores deve considerar além dos aspectos pedagógicos, as disposições psicológicas e sociais que podem encorajar ou desencorajar a aprendizagem profissional.

A aprendizagem no local de trabalho tem pontos positivos e negativos. O que se aprende normalmente é a partir das experiências diárias.

O propósito do desenvolvimento contínuo é manter e alargar o saber profissional dos professores, para que possam desempenhar seu papel com seriedade e qualidade. Os professores precisam compreender e interceder nos acontecimentos em sala. Os gestores precisam avaliar os professores a partir dos pontos de referência quanto às suas competências, assim como os professores precisam reconhecer as competências na avaliação de seus alunos. Avaliar a partir das competências revela as expectativas dos empregadores sob seus funcionários.

Os professores principiantes precisam se desenvolver profissionalmente assim como os que possuem mais experiência precisam ser mais competentes em função dos fatores pessoais ou situacionais. As competências mínimas de ensino constituem um marco potencial no desenvolvimento futuro.

Competência define-se como a capacidade para desempenhar tarefas de acordo com um padrão específico. Competente é aquele que reconhece exatamente todas as exigências e expectativas.

Os primeiros anos da profissão docente tem duplo esforço do professor, pois ao mesmo tempo em que ele tenta criar sua própria realidade social ele precisa seguir os padrões e regras do estabelecimento de ensino.

São realizados anualmente diversas pesquisas pelo mundo que apontam alguns fatores para o desenvolvimento profissional do docente. Um dos fatores é a redução de turmas, o que ajuda a atrair e reter bons professores, torna-os mais receptivos à inovação, melhora a harmonia e moral da escola e contribui para a percepção de que a escola é um lugar de entreajuda onde as pessoas se preocupam e estão atentas umas às outras (SLAVIN, 1989)

Os textos lidos de Maria Montessori nos tiram da zona de conforto e nos faz refletir bastante nossa prática. Muitos trechos eram bem fortes em relação ao comportamento e comprometimento do professor com seu trabalho, para com as

crianças e isso foi o que achei de maior valor. Ouvir ou ler algumas verdades sempre é bom para refletir e melhorar. (Prof<sup>o</sup>. Bruno)

Acredito que a preparação espiritual do professor, assunto abordado no último texto, deve ser trabalhada continuamente, ao longo do ano através de ações que promovem a auto avaliação e conhecimento para promover o alinhamento entre o pensar e agir conforme os objetivos educacionais que acreditamos. (Prof<sup>a</sup>. Gabriela)

O professor é um grande observador, onde é importante entender as verdadeiras necessidades das crianças, criar um ambiente adequando, onde a criança possa agir manifestando seus interesses, onde o educador fará as intervenções necessárias para seu crescimento e desenvolvimento pleno. (Prof<sup>a</sup>. Carla)

Na nossa prática pedagógica devemos nos atentar para a apropriação dos movimentos da criança, pois isso a fará desenvolver-se. Proporcionar sempre as atividades onde venham desenvolver seus movimentos regidos pelo 'eu'. (Prof<sup>a</sup>. Ana Rosa)

Como educadores buscamos racionalizar ações em busca do que julgamos adequado para a criança, realizando interferências desnecessárias e muitas vezes contrárias a real necessidade da criança. É preciso conscientizar sobre a importância da livre exploração para que a criança possa estruturar suas ações e racionalizá-las. (Prof<sup>a</sup>. Gabriela)

É necessário, na minha opinião como profissional da área, que nos resumamos nosso olhar, nossos pensamentos em como se fossemos crianças. Nos colocarmos no lugar deles, para melhor compreendê-los e contribuirmos de certa forma para o seu desenvolvimento pleno como crianças. (Prof<sup>a</sup>. Miriam)

É necessário que o educador seja um observador, apenas crie espaços que possam desenvolver todas as habilidades das crianças. Isso torna-os mais independentes e construtores de sua aprendizagem. O educador precisa ter um olhar minucioso na construção dos ambientes, tornando-os adequados e acessíveis a cada faixa etária. (Prof<sup>a</sup>. Vanessa de Souza)

Reduzir as turmas conduz a um resultado positivo na aprendizagem dos alunos, tem efeitos extremamente favoráveis nas atitudes e na forma como professor se enxerga dentro da instituição. (DAY, 1999, p. 123)

O diretor da escola tem papel fundamental no desenvolvimento profissional dos professores. Ele precisa ter destrezas interpessoais e orientações de aprendizagem, precisa apoiar e orientar sempre que for necessário. Os diretores escolares são líderes educativos e seu principal trabalho é organizar o trabalho docente conjuntamente ao coordenador pedagógico.

### 3.2.3.5 Experiência Formativa

A experiência formativa no CEU CEI Jardim Paulistano foi muito bem avaliada por todos os participantes da pesquisa, tendo em vista a importância de discutirmos questões específicas da educação infantil e também por trazer os textos escritos por Maria Montessori, pois muitos professores tiveram pouco contato com textos que falassem especificamente sobre a educadora.

Refletir, repensar nosso trabalho, olhar nossos alunos com outros olhos e a nós mesmos como seres humanos passíveis de erros, que precisamos de ajuda, estudo e de que nossos alunos precisam de amor, carinho e paciência para que possam crescer bem. (Prof<sup>a</sup>. Graciane)

Quanto mais leio, mais entendo o quanto devemos respeitar a criança como ela é e o que é importante para ela conhecer algo ou não. Devemos assim nos atentar às suas escolhas e áreas de interesse e ainda mais às narrativas delas (crianças). (Prof<sup>a</sup>. Andrea)

O estudo atento se faz necessário para que nós, professoras da educação infantil, acompanhem e auxiliemos os bebês, desde o início do seu desenvolvimento com um olhar mais atento, oferecendo condições e estímulos para que eles conquistem o desenvolvimento integral de suas potencialidades. (Liliana)

A discussão sobre a leitura do texto enriquece ainda mais nossa prática pedagógica no dia-a-dia. (Prof<sup>a</sup>. Viviane)

É de suma importância ter essas experiências compartilhadas na formação de professores pois cada estudo, reflexão e auto análise faz com que o olhar pedagógico fique mais apurado e natural para compreender o mundo real da criança. (Prof<sup>a</sup>. Carla)

Com certeza levarei isso para minha prática, vou me atentar aos detalhes mais íntimos das leituras e deixar as crianças livres para explorar esses detalhes de forma criativa e significativa. (Prof<sup>o</sup>. Bruno)

Os textos sempre nos ajudam quanto a reflexão da nossa prática, pois agrega conhecimentos sempre. (Prof<sup>a</sup>. Andrea)

É importante trabalhar o movimento no CEI, e por isso nosso trabalho me faz ver que estamos no caminho certo, contribuindo com o desenvolver de nossos pequenos. Muito interessante ressaltar a importância do nosso trabalho com texto tão presentes em nossa rotina. (Prof<sup>a</sup>. Josilene)

O nome Maria Montessori carrega em si uma grande força (e curiosidade!). É muito interessante conhece-la e praticamente impossível encerrar as discussões sobre suas teorias, pois ela tem muito a nos ensinar. Gostei muito do que lemos sobre a forma de preparar os ambientes para as crianças, visando deixá-las mais independentes e gostaria muito de estudar mais sobre isso. É um assunto que nos capacita na vida profissional e também pessoal, pois como mãe, estou sempre atenta aos jogos, por exemplo e cheguei a pesquisar os quartos da linha Montessoriana na ocasião da montagem do quart do meu filho. Espero ter outras

oportunidades de discussão e esclarecimento de dúvidas que certamente surgirão, ao colocarmos esse estudo em prática. (Profª. Fabiana)

Os textos abordam planos de desenvolvimento de forma que cada época da vida predominem certas necessidades e comportamentos específicos. Vale lembrar que eu já tinha visto esses textos no magistério e no curso de pedagogia, mas com a experiência que tenho hoje em dia em sala de aula foi muito mais proveitoso. (Profª. Lucimara)

A leitura dos textos enriqueceu meu conhecimento e sugiro que além desses textos planejados, outros da autora sejam lidos e amplamente discutidos, pois já conhecemos as estratégias e os materiais montessorianos. (Profª. Miriam)

Todos os textos foram bem pertinentes com a nossa prática pedagógica, e quanto ao nosso olhar direcionado para a criança que está em formação. Vimos nos textos como a autora valorizava o potencial criativo e criador da criança, pois a mesma acreditava na capacidade de aprender através de experiências ocorridas no ambiente. Vemos como um ambiente organizado pode estimular as aprendizagens, o que já acontece no ambiente escolar. Não tenho como mencionar somente um texto específico pois todos se encaixaram em nossa prática. (Profª. Priscila)

Acredito que a importância de discutir o texto entre o grupo docente seja de ressaltar o poder da psique sobre a criança, principalmente no período sensível, quando está em formação (Profª. Gabriela)

Gostaria de conhecer/aprofundar melhor na prática montessoriana, sua teoria me enriqueceu no âmbito científico, mas assistir vídeos e ver materiais seria muito interessante. Os textos contribuíram para uma mudança no olhar e para nos revermos como professores, o quanto precisamos primeiro perceber nossas dificuldades e erros para assim educarmos nossas crianças. (Profª. Miriam)

A discussão sobre os textos trabalhados proporcionou uma amplitude acerca dos olhares sobre a proposta, ajudando-nos a organizar os pensamentos estruturando as ideias da autora, agregando conhecimentos e novas perspectivas acerca da prática pedagógica. Despertou minha atenção o trabalho acerca do respeito à espiritualidade voltado à formação da personalidade infantil, independente de métodos automáticos e influências religiosas. (Profª. Gabriela)

As discussões divagavam para o senso comum e vivências individuais (me incluo nisso), isso tirava um pouco o foco do texto, mas também acho que trazer o ensinamento para nossa prática faz parte da assimilação dos conteúdos riquíssimos abordados nos temas. Agradeço a oportunidade de ter contato com esse universo e fazer parte da pesquisa. (Profª. Daniela Langone)

Os estudos nos possibilitam uma mudança, ou seja, transformação contínua de nossa prática (algo necessário e imprescindível pra nós, educadores). (Profª. Andrea)

Em vários momentos da leitura e discussão foi possível lembrar de algum aluno que apresentava ou apresentou comportamento citado por Maria Montessori. É um texto que nos faz refletir como melhor lidar com os períodos sensíveis da criança (caprichos infantis). (Profª. Maria Angela)

A experiência com textos ricos e originais como esses são muito válidas e necessárias para a formação do professor, mas acredito que a leitura conjunta e os

comentários e inserções de experiências/relatos durante a leitura facilitaria a compreensão e assimilação dos conteúdos e informações. Achei também que merecem uma revisita pois são textos importantes e complexos. (Prof<sup>a</sup>. Daniela Miorin)

Para minha formação como professora é muito válido termos essas experiências de ampliação de conhecimentos sobre as crianças desde sua concepção e sua formação nos anos seguintes (formação integral). (Prof<sup>a</sup>. Cibeles)

Quando já estamos condicionados com textos que falam e abordam o mesmo tema de diferentes formas, e aparecem textos complexos, ocorre um impacto enorme em nosso entendimento. É preciso estarmos sempre preparados para as mudanças pois isso nos favorece e nos faz crescer enquanto profissionais. (Prof<sup>a</sup>. Simone)

Eu que trabalho com bebês me senti contemplada ao estudar Montessori, pois foi muito significativo para mim. (Prof<sup>a</sup>. Nil)

Como professora, nos faz pensar em proporcionar experiências diversas e de qualidade para as crianças, pensando em sua formação integral e oferecendo oportunidades para que cresçam tranquilos e felizes, e a formação nos fortaleceu neste sentido. (Prof<sup>a</sup>. Fabiana)

Todos nós participamos e colocamos nossas experiências, aflições e conquistas. Esses momentos são enriquecedores, tanto para nós quanto para nossos alunos, que podem usufruir de terem diversas concepções em sua aprendizagem, tornando esses momentos únicos e particulares visando sempre o desenvolvimento global. (Prof<sup>a</sup>. Vanessa de Souza)

Os temas apresentados são bastante relevantes para a formação de professores, porém o texto mais científico exige maior concentração do que um texto didático. Por isso foi preciso retomá-lo em outros momentos para tentar, com a mente mais tranquila, fazer a leitura atenta. No meu caso as retomadas acabavam sendo sempre interrompidas, o que fez com que a compreensão do mesmo ficasse para os momentos de discussão em grupo. (Prof<sup>a</sup>. Iris)

Desde a época da faculdade não havia percebido nos textos que estudei sobre Montessori o quanto ela relaciona o desenvolvimento da criança com a espiritualidade. Para mim ainda ficou muito vago, pois estamos lendo os textos de forma fragmentada. (Prof<sup>a</sup>. Vivian)

Após a leitura dos textos, surgiu a vontade de me aprofundar na obra de Montessori por achar os temas muito importantes para nosso dia-a-dia em sala de aula, ela nos chama à realidade, revisando temas e assuntos que muitos professores gostariam que fossem esquecidos. Todos são pertinentes à nossa prática pedagógica, alcançando até temas polêmicos. (Prof<sup>a</sup>. Valeria)

Os textos são complexos e necessitavam de maior tempo para estudo, pois era muito material a ser estudado e aprofundado. Todos os textos valem a releitura e serão relidos com certeza, não para esclarecimento de dúvidas porque elas não existem no momento, mas para melhor assimilação, afinal a cada leitura percebemos um ponto diferente. O que mais me chamou a atenção foi sobre a mão. A importância que a mão tem no desenvolvimento do ser humano e na sua inteligência como um todo. (Daniela Miorin)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“O professor jamais deve esquecer-se de que é um mestre e que a sua missão positiva é educar. Mas é necessário um ato de humildade, é preciso eliminar um preconceito aninhado em nossos corações. Não devemos suprimir em nós mesmos aquilo que pode e deve nos auxiliar na educação, mas sim o nosso estado interior, nossa atitude de adultos, que nos impede de compreendermos a criança” Maria Montessori, 1936, p. 169*

Pensar em formação continuada de professores é um assunto que nunca acaba, pois muitas mudanças ocorrem diariamente na educação e em especial na escola de educação infantil. As crianças se desenvolvem a partir das diversas experiências que os professores proporcionam a elas e para que todos possam crescer e aprender juntos, é preciso interação e trabalho colaborativo.

Partindo de toda pesquisa realizada no CEU CEI Jardim Paulistano, durante a proposta de formação com foco nos textos escritos por Maria Montessori em 1936, conseguimos evidenciar a necessidade de conhecer as crianças em suas especificidades e também dinamizar o desenvolvimento profissional de cada participante, permeando toda a prática pedagógica.

O crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos ficou claramente evidenciado durante a formação, e todos avançaram nas trocas de experiências, leituras e entendimento dos textos propostos e dos textos que seriam lidos após a pesquisa, além do compromisso com uma educação de qualidade para as crianças atendidas.

Todo processo de organização da pesquisa, escolha de material e conteúdos a serem trabalhados ocorreram a partir das experiências do grupo e também da coordenadora pedagógica, que detectou caminhos para que a formação fosse produtiva e objetivasse o conhecimento e trocas de experiências.

Com as teorias sendo trabalhadas no decorrer da formação, foi possível (re) construir, (re) significar e (re) avaliar o trabalho pedagógico, partido da ação-reflexão-ação que Donald Schön trabalha em um de seus livros, pois acredita que o aprendizado só acontece a partir do fazer.

O processo de formação continuada deve dialogar com os saberes trazidos pelos professores, sejam da formação profissional (pedagógicos), disciplinares (campos do conhecimento: linguagem, ciências exatas, ciências biológicas, entre outros), curriculares (o que deve ser transmitido aos alunos) e experienciais (vivências dos



docentes em sala de aula). É importante compreender o professor como um dos sujeitos do processo de aprendizagem, dividindo suas dúvidas e avanços.

É importante o relato de uma das professoras participantes da pesquisa que em sua graduação conheceu alguns textos de Maria Montessori, porém somente nesta pesquisa teve maior entendimento sobre a autora, pois acredita que teve oportunidade de compartilhar experiências e atualmente conhece o espaço escolar por trabalhar a muitos anos na Prefeitura de São Paulo.

O trabalho colaborativo e participativo também se apresentou no grupo, pois ao terem dificuldades na leitura de algum texto apresentado, os participantes conversavam entre si e buscavam informações antes do grupo apresentar suas opiniões, o que foi avaliado por todos como muito positivo.

Os autores selecionados no decorrer do trabalho trouxeram embasamento teórico para fundamentar conceitos que foram surgindo no decorrer da pesquisa.

A pesquisa evidenciou que alguns professores não aceitam as orientações propostas no contexto escolar, partindo de sua recusa por motivos diversos, inclusive por ainda pensarem que já recebem seu salário e por serem servidores públicos não precisam aprimorar seus conhecimentos, bastando somente o que já possuem de experiência em sala de aula.

Acreditamos que o processo de formação continuada em serviço, dentro da escola, tenha surtido efeito positivo em quase todos os envolvidos, pois as relações se fortaleceram, promovendo interação e maior participação nos temas relacionados à prática pedagógica, além da mudança significativa no olhar dos professores. Ao trocarem experiências oportunizaram maior envolvimento nas atividades e propostas apresentadas.

O trabalho inspirado nas tertúlias pedagógicas ofereceu aos professores a oportunidade de trocarem informações sobre seus anseios, medos e angústias, mas também oportunizaram reconhecimento de momentos de alegria e satisfação ao longo de toda a pesquisa.

Com o desenvolver da pesquisa, os professores passaram a se auto avaliar e reconhecer o quanto precisavam avançar nas suas próprias concepções, seja sobre as crianças ou sobre suas práticas diárias. Perceberam a necessidade de envolver as crianças no que propunham e também a importância de escutar uns aos outros, nas relações sociais que se estabeleceram e se fortaleceram no grupo de formação.

Enquanto pesquisadora, os elementos fundamentais evidenciados pela pesquisa na construção de uma proposta colaborativa e investigativa foram a parceria durante a explicação dos textos apresentados, o respeito que iniciou no grupo partindo do texto que evidenciou o trabalho do professor e acredito que o grupo está mais consistente e maduro em suas decisões e relações.

Após a pesquisa, ao final do ano letivo, os professores da unidade escolar passaram a utilizar Maria Montessori em suas conversas, inclusive na Mostra Cultural de 2017, que ocorreu logo após o fim da pesquisa, com citações da autora espalhadas por algumas salas que traziam seus projetos anuais.

Para 2018, durante a avaliação da formação do ano anterior, surgiu novamente Maria Montessori, sugerindo que não somente os textos lidos fossem trazidos novamente como também pudéssemos pesquisar novos textos escritos pela autora, pois o trabalho com crianças pequenas exige um olhar e atenção específicos e seus relatos engrandeceram o processo de formação contínua.

Sinto-me neste sentido feliz com o resultado apresentado, na certeza de que ainda há muito que avançar quanto à formação continuada e as práticas pedagógicas junto aos professores. A pesquisa acadêmica foi um processo desafiador, pois o processo de pesquisa-ação é intenso e nos abre os caminhos para que buscando teorias, possamos ter clareza dos objetivos apresentados e cresçamos não somente no campo pessoal, mas também no campo profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I.(org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 2005.

ANTUNES, C. **Educação infantil: prioridade imprescindível**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ARCE, A.; DANDOLINI, M. R. A formação de professores de Educação Infantil. Algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In. ARCE, A.; MARTINS L. M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009

ARCE, A. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Ática, 2010.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASSIS, T. P. **Formação contínua em serviço: o olhar do professor**. Dissertação (Mestrado em Ciências e Tecnologia) – Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2014.

BELTRAN, A.C.V. **Projetos especiais de ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores no município de São Paulo**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo/USP. São Paulo, 2012.

BISSACO, N.G. **Formação continuada: uma trajetória na busca da reflexividade como qualidade pedagógica**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 1v.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, 1v.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 26 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. – Brasília, DF : Inep, 2018. 460 p.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar**. MEC: Inep, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em 06/02/2019.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Imprensa Oficial. Brasília: 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1961.

\_\_\_\_\_. ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente: **Lei n.º 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União de 16/07/1990, p. 13563.

\_\_\_\_\_. **PROINFANTIL**: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: guia geral 2005. — Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005. 51 p.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União de 26/6/2014, Seção 1, p. 1, Edição Extra.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União de 10/01/2001, seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.326, de 29 de julho de 2016**. Altera a remuneração de servidores públicos; dispõe sobre gratificações de qualificação e de desempenho; estabelece regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões; dispõe sobre a criação das carreiras do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade) e sobre a remuneração dos ocupantes dos cargos que integram as carreiras das agências reguladoras, de que tratam a Lei nº 10.871, de 20 de maio de 2004, e a Lei nº 10.768, de 19 de novembro de 2003; e dá outras providências. Diário Oficial da União de 29/07/2016, Seção 1, p. 83, Edição Extra.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Superior. Edital n. 4/97. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969.** Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 100, p. 101-17, 1969.

\_\_\_\_\_. **Parecer 45, de 12 de janeiro de 1972.** Conselho Federal de Educação. A qualificação para o trabalho no 2º grau. Mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Brasília, 1972.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Conselho Federal de Educação. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

CAMPOS, M.M. **Questões sobre a formação de professores de educação infantil.** Laplage em Revista, v.4, n. especial, p. 9-22, set./dez. 2018.

CANÁRIO, R. **A escola: o lugar onde os professores aprendem.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1997.

\_\_\_\_\_. **A escola tem futuro?** Das promessas as incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CURY, C. R. J. Educação Infantil como direito. In: **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil – volume II.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental/Coordenação Geral da Educação Infantil. Brasília: 1998. p. 9-15.

DAVIS, C.L.F.; NUNES, M.M.R. (orgs.). **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.** São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Portugal: Porto editora, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica.** 53.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que vale a pena lutar? O trabalho em equipe na escola.** Portugal: Porto Editora, 1991.

FUSARI, J.C. **Formação Contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP).** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

GATTI, B. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos.** São Paulo: FCC, 2008.

GIROTTI, V.C.; MELLO, R. **O ensino da leitura em sala de aula com crianças: a tertúlia literária dialógica.** Revista InterAção, v.37, 67-84. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v37i1.18869>. Visualizado em: 20 fev 2019.

HUBERMAN, M.; GUSKEY, T.R. The diversities of professional development. In: GUSKEY, T.R.; HUBERMAN, M. (Eds.). **Professional development in education**. New York: Teachers College, 1995.

KUHLMANN JR., M. **Histórias da educação infantil brasileira**. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.14, p. 5-18, 2000b. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501402>. Acesso em: 04/02/2019

LELLIS, I. **O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas**. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 152-174, jan-abr 2012.

LESSARD, C. **A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos**. *Educação e Sociedade*, vol. 27, n.94, p.201-227, jan./abr. 2006.

LIBÂNEO, J.C. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento. In: **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIMA, J.A. de. **As culturas colaborativas nas escolas**. Portugal: Porto, 2002.

LIMA, M.A.C. de. **A formação continuada de gestores da educação infantil: possibilidades e limites do programa de formação A Rede em rede – a formação continuada na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. São Paulo, 2016, 229p.

LIMA, S.V. **Froebel e o primeiro jardim de infância**. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/froebel-e-o-primeiro-jardim-de-infancia/>. 15 abr 2013. Acesso em 01/09/2018.

MARAFON, D. **Educação infantil no Brasil: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância**. Paraná: PUC-PR/FATEB, 2017.

MAUÉS, O.C. **A política OCDE para a educação e a formação docente: a nova regulação?**. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan/abr.2011.

MENDES, S.L. **Tecendo a história das instituições do Brasil infantil**. *Revista Saberes*, Natal-RN, v.1, n.11, p. 94-100, fev. 2015.

MONTESORI, M. **A criança**. São Paulo: Círculo do Livro, 1936.

MONTESORI, M. O ambiente. In \_\_\_\_\_. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965, p. 42-58.

NOVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Portugal: Educa, 2009.

\_\_\_\_\_. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sinpro, 2007.

\_\_\_\_\_. **Os professores na virada do milênio:** do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Pesquisa e Educação, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

\_\_\_\_\_. **A. Os professores e sua formação.** Lisboa. Dom Quixote. 1995.

OLIVEIRA, D.A. **A reestruturação do trabalho docente:** precarização e flexibilidade. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004.

OLIVEIRA, Z.M.R. et al. **Desafios no planejamento curricular de um programa de formação pedagógica de educadores de creches em curso normal em nível médio.** Contrapontos. Itajaí, v. 4, n. 1, jan./abr. 2004.

\_\_\_\_\_. et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

OSTETO, L.E. **Educação Infantil:** saberes e fazeres na formação de professores. São Paulo: Papirus, 2008.

OLIVEIRA, Z.M.R. de (org.). **Educação Infantil:** muitos olhares. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PANIZZOLO, C. **E as crianças?** Notas sobre a história das creches de São Paulo. São Paulo: SME/COPED, 2017.

PASCHOAL, J.D.; MACHADO, M.C.G. **A história da educação infantil no Brasil:** avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR Online. Campinas, SP, n.33, p. 78-95, 2009. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05\\_33.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf). Acesso em: 04/02/2019.

PERRENOUD, P.(org.). **Formando professores profissionais.** São Paulo: Artmed, 2001.

PIMENTA, S.G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-35.

PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2013.

PROVÍNCIA do Rio de Janeiro. Regulamento da Instrução Primária e Secundária de 30 de abril de 1862. In: **Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Tipografia Cosmopolita, 1873, p. 43-73.

ROCHA, S.H.X; COLARES, M.L.I.S.; DUARTE, E.C.F. (org.). **Coordenação pedagógica:** vivências no cotidiano da escola. 1 ed. Curitiba: CRV, 2013.

SANCHES, E.C. **Creche:** realidade e ambiguidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, E.O. **Educação online:** cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, 351 f. Bahia, 2005.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan-abr 2007.

SÃO PAULO. **Decreto n.º 40.268 de 31 de janeiro de 2001.** Dispõe sobre efetivação de diretrizes de integração das creches ao Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial do Município de 01/02/2001, p. 01.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 41.588 de 28 de dezembro de 2001.** Transfere os Centros de Educação Infantil da rede direta da Secretaria Municipal de Assistência Social – SAS para a Secretaria 224 Municipal de Educação - SME e dá outras providências. Diário Oficial do Município de 29/12/2001, p. 05.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 58.154, de 22 de março de 2018.** Dispõe sobre a reorganização da Secretaria Municipal de Educação, bem como altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, de 23/03/2018, p. 8.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Bem Estar Social. **Projeto centros infantis:** programação psicopedagógica. São Paulo: Secretaria do Bem Estar Social. Departamento de Integração Social, 1974, v.II.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Orientação. **A pré-escola que queremos.** São Paulo: SME/DEPLAN, 1985. 14 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil:** 1989-1992. São Paulo: SME/DOT, 1992. 64 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEI, Creches e EMEI da cidade de São Paulo.** São Paulo: SME/DOT – Educação Infantil, 2006. 93 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Das creches aos CEIS.** São Paulo: SME/COPED, 2017. Edição especial n.3 - 15 anos Centro de Educação Infantil.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015 72p.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2016. 72p.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa nº 01:** avaliação na educação infantil, aprimorando os olhares. São Paulo: SME/DOT, 2014.



\_\_\_\_\_. Portaria 901, de 24 de jan de 2014. **Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação (PEAs)**. São Paulo, jan 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto Municipal nº 54.453, de 10 de outubro de 2013. **Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino**. São Paulo: Diário Oficial da Cidade de 11/10/2014, p. 1-3.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Padrões básicos de qualidade da educação infantil paulistana: orientação normativa nº 01/2015**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

\_\_\_\_\_. Portaria n.º 938/2006 de 14 de fevereiro de 2006. **Institui o programa “A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil**. São Paulo: Diário Oficial da Cidade de 15/02/2006, p. 17.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil – fase 1**. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007. 128p.

\_\_\_\_\_. Portaria 4.289, de 30 de julho de 2014. **Institui o sistema de formação de educadores da rede municipal de ensino de São Paulo CEU-FOR e dá outras providências**. São Paulo: Diário Oficial da Cidade de 31/07/2014, p. 19.

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

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de profissionais: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação/USP, n. 14, mai/ago.2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOKARNIA, M. **Mais crianças estão na escola, mas ainda é preciso incluir 1,95 milhão**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-06/mais-criancas-estao-na-escola-mas-ainda-e-preciso-incluir-19-milhao>. Acesso em 06/02/2019.

UFRGS. **Docência em educação infantil**. Curso de especialização em docência na educação infantil. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/docencia-na-educacao-infantil/>. Acesso em 16 02 09.

VERCELLI, L.C.A; STANGHERLIM, R. **Formação de professores e práticas pedagógicas na educação infantil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

VIEIRA, L.M.F. **A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento**. Revista Pro-

posições, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 28-39, mar 1999. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1991/28-artigos-vieiralmf.pdf>. Acesso em 15 02 2019.

## ANEXOS

### Transcrição dos textos utilizados durante a formação de professores

#### 3.3.1 Texto apresentado: As delicadas estruturas psíquicas

MONTESSORI, Maria. As delicadas estruturas psíquicas. In: \_\_\_\_\_. **A criança**. São Paulo: Círculo do Livro, 1936, cap. 7, p. 50-62.

#### Transcrição Discussão Período Matutino

Michele – Como foi a leitura do texto?

Daniela Langone – É uma leitura bem complexa.

Fabio – É difícil a leitura.

Valéria – Muito difícil, Michele.

Fabio – Ela fala muito da alma, do lado espiritual...

Daniela Langone – Ela fala muito do inconsciente, por isso perguntei o autor, pois tem uma visão de psicanálise muito forte.

Michele – Montessori se formou primeiro como médica numa época em que a medicina era exercida somente por homens. Na educação também passamos por isso, somente homens podiam exercer esta profissão. Em 1896 ela se formou como médica e teve que trabalhar dentro da universidade, atendendo principalmente crianças com necessidades especiais. Depois ela se tornou educadora.

Daniela Langone – Eu acho que com toda essa vivência que ela tinha, essa experiência da psique da criança, ela passou a criar o método dela, a desenvolver o método.

Michele – Sim. A partir das experiências dela, ela criou seu método e passou a escrever o livro *A criança*. Li todo o livro e até o capítulo 6 não achei que trouxesse muita coisa sobre a criança. Por isso iniciamos com o estudo do capítulo 7,

Solange – Nos fizemos essa pergunta mesmo, em que momento o texto vai falar da criança? Em que momento vamos nos encontrar no texto?

Michele – É um texto realmente pra ser lido muitas vezes, até se fazer entender.

Daniela Langone – E a gente ficava tentando identificar o que ela estava falando, é a linguagem. É a questão comportamental. Do que exatamente ela queria falar. É um texto bem assim, se formos discutir a fundo perdemos alguns dias de PEA.

Michele – Na verdade não se perde, se ganha.

Maria Angela – Posso falar? Nós no início ele fala bem parecido com nossa realidade, porque ele fala das birras momentâneas, que são birras mesmo né? Ela fala muito dessas birras.

Daniela Aparecida - Depois ela coloca a questão do ambiente, que às vezes tem a ver com o ambiente (essas birras). Muitas vezes favorece. A questão cultural, do ambiente. Vamos supor: Uma criança que nasce aqui é normal aquele tipo de comportamento e a sociedade agir com esse comportamento. Agora uma coisa bem extrema, uma criança que nasce naqueles países que mutilam as meninas, entendeu?

Maria Angela – Por mais que ela tenha um comportamento, é assim e acabou.

Daniela - A cultura já fala assim. Não. As mulheres andam atrás dos homens, andam com a burca. Ela já tem esse costume. Essa cultura do ambiente afetando o comportamento. Então significa que o ambiente contribui para a inscrição dos caprichos, da construção da linguagem, da construção da personalidade da criança. Do ser humano, do indivíduo. Aqui ele fala até da vida intrauterina.

Michele - O livro chama A criança e é difícil de ser achado. Ele chamava O segredo da infância. É muito voltado para a criança. É mais técnico, por isso de difícil compreensão. Quando ela fala da relação da criança com o ambiente, ela fala muito disso, ela tratava muito da questão do ambiente. O ambiente precisa estar bem para que a criança fique bem, esteja bem. Nossa sala precisa estar bem.

Maria Angela – é uma questão de comportamento mesmo. Observar os comportamentos

Daniela – Da sensibilidade da criança.

Solange – Fala exatamente disso, dos períodos sensíveis da criança, faz até uma comparação da lagarta, dos momentos de transformação. Ele fala de que depende o desenvolvimento? Fala assim: “O adulto não pode exercer sobre esse tempo qualquer influência externa. Fala do período peritivo, que é um período que tem que deixar, que vale a observação. Nós estávamos falando isso, quando faz a comparação da larva, da borboleta e a criança...que ele diz que a criança realiza suas aquisições no período sensível. Fala que nós descobrimos os períodos sensíveis do desenvolvimento da criança. E estávamos falando isso hoje de manhã. Muitas vezes nós aqui é que fazemos a observação das crianças. Estava falando agora com a Michele, muitas vezes num é nem em casa esse período que a criança passa aqui com a gente que a gente observa que a gente que vai levar pros pais.

Michele – Fazer com que os pais percebam algumas coisas que a gente percebe. A gente fala muito disso: os pais não percebem e a gente aqui dentro percebe. Porque estamos

aqui dez horas com eles às vezes não precisamos nem estar as dez horas, e percebemos algumas coisas que os pais não percebem mesmo.

Solange – E a criança, ela evolui nesse tempo, de sensibilidade porque os pais muitas vezes vêm falar que a criança não evoluiu nada. E o texto no início fala que há um desenvolvimento natural neste período sensível da criança. Aí vem a comparação da larva que se transforma em borboleta.

Michele – Montessori fala que esse período sensível é considerado dos zero aos seis anos. Ela diz que somente depois de se trabalhar esses períodos sensíveis a criança está preparada para ser escolarizada. Exatamente neste período da educação infantil.

Falamos muito que a criança que passa pelos diversos momentos na escola, desde quando era bebê, ela vai muito mais bem preparada na EMEF.

Solange – somos muito lúdicos. Com tapete, sala. Se a criança é impedida de agir neste período, não passa por essas sensações ela é impedida de se desenvolver lá na frente.

É um texto que nos faz refletir. O que observamos na criança, daqui a pouco ela começa a balbuciar, a pegar as coisas, e muitas vezes não percebemos que muito antes ela se desenvolve naturalmente, sem perceber. Estamos muito acostumados a olhar as coisas a nosso modo, e muitas vezes não percebemos coisas tão importantes.

Maria Angela – Existe um grupo de pais, que está crescendo que quer alfabetizar seus filhos em casa. A escola não está ensinando a seus filhos o que eles gostariam que fosse ensinado. Eles não acham a escola importante. Não percebem a escola como um momento importante para a criança. Eles já estão na justiça para que se entendam que a escola não é necessária.

Cida – Interessante que observando a escola, ela tem tantos meandros, que esse grupo é bem radical. A educação brasileira tem muitos problemas e todos sabem, mas as crianças aprendem de formas diferentes e até o comportamento social numa escola particular ou pública, e na escola pública mais ainda. Eu tenho essa experiência que os meus filhos falam que gostam muito da escola particular, porém eles dizem que seriam ouro tipo de pessoa se tivessem ficado somente naquela escola. Eu os questiono e eles dizem que eu não imagino o quanto o comportamento mexe com a cabeça deles. Eles tiveram um encontro com os amigos que estudaram e eu perguntei sobre um dos meninos, que tinha um comportamento totalmente diferente do deles. Meu filho explicou que existem dois mundos. O mundo real e o imaginário. Esse é o mundo real, todo mundo vive, lá eles impõe determinados comportamentos. Fiquei pensando nas relações sociais. Eu gostava muito da escola que eles estavam.

Daniela Langone – Às vezes tem um verniz por trás. A pessoa é de um jeito, mas possui um verniz social. Quando ela está num ambiente mais comportado ela é mais comportada.

Maria Aparecida – quando somos jovens, queremos viver com o todo e eles começam a formar suas tribos. Sempre carregamos algo de onde estudamos. A escola pública é laica e é pra todos, todos carregam seu comportamento social, tem uma forma mais democrática do que a particular que muitas vezes se veste daquela maneira, você precisa se encaixar. Cada jovem que vi com meus filhos tinha um comportamento diferente. Fiquei surpresa com o que vi.

Michele – Voltamos ao que Montessori diz, onde você está você se adapta ao espaço. A importância do ambiente. Quando ocorrem as mudanças você se adapta.

Maria Aparecida – Fiquei surpresa na questão do comportamento social, nas brincadeiras, conversas, modo de falar e agir.

Carla – aí entram também os valores de cada instituição. Cada instituição vai trabalhar sob um padrão, cabe a você aceitar ou não. O que você acha que é o valor para a criança.

Maria Aparecida – as atitudes são iguais em ambas as escolas, pública ou particular

Carla – na escola particular os pais prezam muito que o ensino médio seja na escola pública, na ETEC, não só por não pagar mas pelas vivências. Muitos acham importante este outro mundo tão diferente da escola particular que é meio bolha. Você fica no seu espaço, todo mundo é legal e aí é outra realidade. Eles dizem que é importante o filho passar por isso pra perceber que o mundo vai muito além só disso.

Marilu – Meu filho passou por isso. Estudou numa escola particular – Campos Salles – e depois a gente tirou porque ele quis fazer ETEC e foi para a escola estadual Basilides de Godoi e criou amizades que na outra escola não havia conseguido. Ele se identificou na escola.

Maria Aparecida – Meus filhos falam sempre como foi bom ter passado pela escola pública.

Maria Angela – tudo depende do ambiente. Há escola que visa a escola técnica. Mas depende do ambiente, por exemplo, numa escola dos Jardins visa o cursinho pra ir pro vestibular. A preparação.

Carla – tudo depende da região onde você está. São dois mundos diferentes.

Daniela Langone – E o mundo de lá quando entra no mundo de cá também sofre uma pressão. Uma pressão do grupo social, que muitas vezes entende que se a pessoa era do lado de lá é patricinha. É um tipo de exclusão também.

Maria Aparecida – As meninas de lá quando vêm para o mundo de cá aprendem muito. Eles tem muito mais liberdade de pensamento.

Daniela Langone – Muitas vezes nem é patricinha, pois está no mundo de lá por uma questão de oportunidade dos pais dela. Quando ela vai para o mundo ela consegue o lado de cá. Ela está lutando por seu espaço. Acredito que o ambiente faz muita diferença na formação do caráter da pessoa.

Carla – interessante porque duas linhas do texto trouxeram tantas discussões. Cito um trecho também: “Na criança existe a atitude criativa, a energia potencial para construir um mundo psíquico às expensas do ambiente.” Nossa, duas linhas e olha a quantidade de discussões que saem.

Michele – Ela fala que a criança precisa se conhecer para conhecer o ambiente. Para existir significado para a criança tudo precisa vim de dentro para fora e não o contrário.

Daniela Langone – Legal que faz muito tempo que fiz a pedagogia e não lembrava mas relembrei que quando passamos pelos educadores tipo Freinet, entre outros, não ficam algumas informações.

Ao mesmo tempo que ela é médica, algo que não lembrava do meu curso, ela usa o termo espiritual e pensamos no que ela queria dizer com esse termo espiritual. Será que é o inconsciente. Espiritual no texto não está associado a nenhuma religião e sim à essência, à energia, o que impulsiona.

Carla – A essência.

Maria Aparecida – O ser humano sempre deixa aflorar sua essência. Você traz valores que pra você são significativos e no fundo sempre imprimimos algo. É uma coisa inerente sua, você carrega consigo algo dos seus pais, principalmente o que você não concorda.

Daniela Langone – inclusive tem uma frase de efeito: “a palavra convence, mas o exemplo arrasta”.

Carla – Vivemos arrastando as crianças porque o exemplo puro.

Daniela Langone – A criança não sabe o que está acontecendo mas suas fibras estão captando a informação. Ela fala da questão da linguagem também. A criança está escutando uma música que não conhece, mas aquilo enche seu coração, fazendo parte do mundo dela, aos poucos ela começa a movimentar a língua, começa a explorar a

bochecha, mexendo o lábio, procurando a garganta, puxando essas vibrações que fazem sentido para ela até que ela passe a pronunciar as primeiras palavras.

Thiely – Ela fala da questão das doenças também. Ela fala bastante dos adultos tomarem consciência das doenças da alma infantil, não só da saúde, mas do interior da criança que pode estar em perigo na saúde psíquica. O adulto pode ignorar, mas a realidade psíquica da criança está sempre em contato.

Liliana – Texto bem complexo. Ela focava no psíquico, na questão da alma. Eu entendi que quando olhamos a criança recém-nascida a olhamos muito como um envolto, algo que está ali parado com necessidades físicas, e nos preocupamos muito com a questão física, as doenças como ela cita, mas aquela criança já é um ser vivo que tem uma alma. Ela fala muito da alma. Anotei uma frase dela que me chamou muito a atenção: “O adulto não pode ignorar a realidade psíquica dessa criança, por mais que ela seja pequena, ela é alguém que precisamos dar estímulos, pra se desenvolver, por menor que seja”.

Ela fala muito do recém-nascido nessa parte. Devemos auxiliar a criança desde o início. “Os adultos desprovidos de qualquer higiene psíquica também não estão preparados para salvar e proteger a criança.” Como se a criança precisasse ser resgatada. Ela fala que se o adulto não tem a sensibilidade psíquica, como vai salvar essa criança?

Fabio – Sem contar que as crianças com necessidades especiais antigamente não eram valorizadas, eram mortas, deixadas de lado. As crianças eram mortas e queimadas.

Maria Angela – Mas ainda é assim. Em algumas tribos as crianças são mortas. No Oriente Médio há lugares que também não aceitam. Há lugares que não mudou nada, nem a ONU consegue intervir.

Liliana – A alma seria o intelecto da criança, e o espírito seria o fôlego de vida dela. Muitas vezes o adulto vê somente a parte espiritual da criança, que é sua parte viva e não percebe sua alma. Montessori fala no texto que muitas vezes conseguimos identificar algo quando a criança sorri, quando chora, do contrário não conseguimos perceber.

Thiely – A questão do ambiente também aparece como muito importante para a alma.

Michele – Ela fala muito sobre essa questão do ambiente e pontua que precisamos mesmo preparar e pensar o que trazer para eles. Sempre falamos em nossa formação sobre o que estamos pensando em utilizar em determinados dias, o que vamos proporcionar naquele ambiente ao recebê-los de manhã, como a sala estará preparada?



A criança precisa se conhecer interiormente também para conseguir aproveitar o ambiente.

Liliana – Antigamente as crianças eram envolvidas em muitos panos ao nascer, não se mexiam, só o rosto ficava aparecendo e aquela criança ficava dura. Ela parecia engessada. Hoje em dia as coisas mudaram.

Daniela Langone – eu estava vendo uma reportagem que há lugares que convocam voluntários para dar carinho para bebês que nasceram de mães usuárias de drogas. Não lembro se são hospitais ou instituições. Achei interessante. Essas crianças nascem com carência, com crise de abstinência da droga, muito fragilizada.

Cida – Nós temos uma criança que a mãe é usuária de drogas. Ela foi morar com um amigo da família e a filha deles faz bioquímica. Ela questionou a mãe se eles não perceberam que a criança tinha abstinência de drogas, pois muitas vezes tinha uns tiques nervosos. Com isso a família passou a observar e perceber algumas mudanças no comportamento dela.

Daniela Langone – Muitas vezes achamos que é uma questão comportamental e ainda julgamos dizendo que a mãe que não dá limites.

Maria Aparecida – Muita coisa mexe quimicamente com a criança. Eles são produto daquilo o que seus pais consumiram durante a gestação. A criança rejeitada parece que transmite um véu intrauterino. Ela sabe que sua mãe não gosta dela. Há crianças que não entendemos o comportamento, mas e o histórico dos pais? Achamos que somente a mãe tem culpa mas o pai também tem. Álcool, drogas. Até o que se come mexe com a criança, imagina o que se consome fora do padrão natural.

Telma – Mês passado na outra escola tivemos uma palestra com um neurocientista e foi exatamente sobre isso que a Cida pontuou, as deficiências. Ele falou que as crianças que a mãe é usuária durante o período de gestação, muitas ao nascer tem paradas cardíacas, por conta da crise de abstinência e o tratamento é injetar a droga no organismo da criança em pequenas quantidades e ir diminuindo para que ele se acostume a viver sem essa droga. No caso que a Cida contou, acho que não é uma crise de abstinência, mas sim um problema neurológico ocasionado pelo uso excessivo da droga que é uma consequência. De fato, muitos bebês morrem porque se a mãe não conta que é usuária, seja de álcool ou drogas, elas não sobrevivem.

Daniela Langone – Ela usa o termo espiritual. Porque o espírito remete ao indivíduo, é a busca individual de cada um. Busca interna. Estamos vendo um bebê ali, sabemos o que ele precisa, só que muitas vezes ele precisa de algo a mais que não conseguimos

identificar. Algumas vezes reconhecemos pelo choro. Agora fazendo uma analogia. Estamos nesta formação e olha como foi rica nossa discussão. Será que essas creches conveniadas têm esse tipo de formação? Não.

Carla – Não

Daniela Langone – Porque percebemos como são privilegiadas as crianças que estão aqui. Era preciso ter essa preocupação e este olhar.

Maria Aparecida – Acredito que existam mudanças em todos os lugares, inclusive nas creches conveniadas.

Michele – A intenção é justamente essa: trazer nossas práticas para dentro dos textos. Alguns textos mais atuais, outros mais novos. A intenção é fazer com que a teoria caminhe com a prática, porque só vim ler o texto acaba não tendo sentido. Quando trazemos as práticas temos ideias do nosso dia a dia.

Daniela Langone – Duas linhas trazem muitas coisas. Saímos diferentes.

Maria Aparecida – não fazemos essa leitura tão profunda na faculdade. É muito enriquecedor.

### **Transcrição da discussão no período vespertino**

Michele: Neste primeiro momento eu quero saber o que vocês acharam, entenderam e o que acharam deste primeiro contato com Maria Montessori, este primeiro contato com um texto científico. Maria Montessori se formou médica em 1896, tem termos mais técnicos, fala muito do espírito, cuidar do espírito que nada mais é do que cuidar do que está interno, mas também fala muito sobre a questão do ambiente, como ele precisa estar na recepção destas crianças, trazendo um pouco para o nosso dia a dia.

Quando ela se formou médica não podia exercer a profissão por ser uma área ainda masculina. Ela atendia dentro da universidade, num consultório dentro da universidade e passou a atender crianças com necessidades especiais. Por isso tem todo um olhar diferenciado também. Depois de dez anos formada ela foi chamada para começar a trabalhar com educação, ampliar seu olhar para a educação e virou pedagoga e criou uma casa na Itália (*Casa Dei Bambini*).

Simone: Do que eu consegui ler, entendi que antigamente haviam muitos problemas de cuidados mesmo com as crianças, de higiene pessoal, muitas crianças morriam por falta de cuidados essenciais, como banho, limpeza, mas percebi que ela não fala somente da limpeza física, mas da limpeza interior também. Aconteciam muitas doenças naquela época. Precisamos cuidar da limpeza interna, do nosso espírito. No nosso trabalho

precisamos cuidar das crianças de forma que se sintam acolhidos, precisamos preparar o ambiente de forma adequada. Precisamos cuidar do nosso interior e do interior de nossas crianças, pois ela já tem a linguagem adquirida, mas ainda não sabem se expressar o que faz parte das nossas funções. Deixar a criança um pouco mais alta pra ver o ambiente, fazer o possível para que o espírito evolua. A criança não consegue expressar oralmente seu conhecimento, mas expressa de outras formas.

Trecho livro: a atitude criativa, a energia potencial, construir no psíquico

Foi muito difícil a compreensão.

Já no primeiro ano de vida, julgar a atitude do bebê.

Como a gente julga? Vamos só cuidar porque ele não entende! Como cuidar do bebê? O que fazer? É só jogar a criança? Não é bem assim. Os obstáculos auxiliam no desenvolvimento deles.

Michele: Quando ela fala sobre a questão da mortalidade, é porque naquela época não existiam estudos para diagnosticar as crianças. Como Montessori trabalhou muito com crianças deficientes, os estudos sobre as doenças eram poucos ainda.

O filme Mogli é um belo exemplo de como não se associavam as doenças nas crianças e como os estudos praticamente não existiam. A criança foi retirada de um ambiente - considerado seu habitat natural – e foi levada para a cidade grande, onde tinha gestos e atitudes totalmente diferentes das crianças que já viviam na cidade. Com o passar do tempo foi-se criando hábitos de higiene e comportamento nesta criança, para que pudesse conviver com as outras crianças. Em nenhum momento se pensou na criança ter alguma síndrome. Em diversos momentos no CEI os professores já pensam em algum diagnóstico para aquelas crianças consideradas “diferentes” do grupo. Em muitos países as crianças nasciam com deficiências e as pessoas as matavam. Hoje essa prática ainda existe, porém em menor intensidade. Ainda há muito preconceito nesta questão de inclusão. No período em que Maria Montessori se formou e passou a trabalhar com as crianças a discriminação deveria ser pior.

Simone: Destaquei algumas palavras e formei uma frase, posso ler? O adulto não pode continuar cego diante de uma realidade psíquica que já está incluso no recém-nascido. Não deve ajudar a estruturar sua manifestação. Temos que respeitar a manifestação dela e fornecer meios para o seu desenvolvimento. É preciso higiene psíquica, humana e espiritual. É necessário que exista a vida psíquica e o respeito ao movimento voluntário. Quando a criança estende a mão para pegar algo, já tem a noção de utilizar as mãos para algo. O adulto fala e a criança observa, mexendo a boca como se quisesse falar. Ela está

treinando o ato de falar. Luís (aluno) já está dançando. É um exemplo que veio este ano e percebe tudo à sua volta, tentando observar o que o adulto faz. A observação deles é importante para o desenvolvimento da fala neles.

Bruno: História da Larva

Comparativo de algo relacionado à larva e quando começa a falar da criança.

É um texto científico, antigo, mas fala algo atual.

Trecho: Eis que a aquisição da linguagem... prazer inefável.

Ela fala tudo isso pra explicar a fala da criança.

A criança está lá ouvindo falar, ouvindo sons que ela ainda não sabe o que é. Começa a ouvir sons isolados e passa a distinguir os sons. Depois começa a distinguir, para depois começar a falar.

Gabriela: Essa parte espiritual é difícil. Eu comecei a trabalhar bem novinha, e quando se começava a falar do espiritual e começavam a mostrar esses materiais antigos eu sentia medo. Mas não é. Espiritual no sentido de essencial, o que tem dentro da criança pura. Quando ela vem para o mundo. A luz. Cada um tem sua luz. Todo mundo fala cada um tem uma missão aqui. É como se o mundo fosse um quebra cabeça cósmico gigante e nós somos essas pecinhas que tornam essa unicidade, do todos somos um. Quando a criança chega ela é pura luz, pura essência, e Montessori chama de período sensível.

*A lagarta se atrai pela luz. Luz chama luz. É a vibração da criança com o que ela atrai com o que tem a ver com a essência dela. É uma conexão. Quando ela escuta algum som que se identifica ela vai aprender aquilo porque chamou. O que fazemos na escola neste período sensível em que a criança ainda é uma luzinha gente abafa. Por quê? A criança chega aqui e vai fazer sua vontade sempre? Não*

*Como ela vai encontrar a luz dela? Porque ela veio nesse mundo. Qual minha missão aqui.*

Uma vez eu fiz um curso de espiritualidade que comparava a nossa vida com uma cebola. Então na parte da cebola, a que está dentro, a menorzinha, o embrião, é a menor e mais brilhante. Nossa luz está lá dentro. A gente chega e é pura luz, pura sensibilidade. Conforme a gente se forma, o corpo vai crescendo, vão se formando as relações a tendência é formar cascas. Engrossar

Quanto mais cascas a gente forma mais difícil é pra criança achar seu centro. Por isso vemos muito adulto infeliz, gente que só sabe reclamar, por quê? Porque tem tanta casca, camada pra tirar que já não acha mais função na vida. Então se vê na desgraça.

A Montessori diz que o professor é só mediador. Você entra na sala é silêncio, concentração, são materiais onde a criança vai sozinha em busca daquilo que vibra com sua luz. E você vai observando e vai percebendo as preferências, as inteligências, as dicções. Mas não é tão fácil.

Muita meditação, choro para tirar as cascas. Andar sempre com foto sua de criança. Quando você estiver triste e o mundo estiver dilacerado, você olha a foto e pensa Calma! É como se aquele bebê te carregasse naquele momento.

Bruno: As crianças se desenvolvem sem nada. Sem professor. Elas se desenvolvem por si só.

Marisa: o texto me remeteu a algo que acho que fugiu bastante do que todos falaram. O episódio nos Estados Unidos onde dois jovens que entraram na escola e saíram atirando nos alunos e professores há uns vinte anos atrás.

Eles cresceram em escolas onde eram chacotas, o tempo todo. Tanto alunos como professores ignoravam as ideias deles. Então eles tinham algo ali. Mas por serem ignoradas vão surgindo as doenças psíquicas. A rejeição do todo. A criança cresce e devemos pensar no adulto que ele se torna.

Vanessa: Falta orientação em relação à família tb. Eles muitas vezes vão para o lado mal, pois muitas vezes é onde eles encontram apoio, são ouvidos. Se sentem aceitos, na escola por serem rejeitados. Não têm orientação, estrutura familiar, muitas vezes criados jogados. Cada um passa uma história de vida. Depende muito do que eles vivem aquilo acaba internalizando, e algumas coisas não ficam resolvidas, principalmente quando são crianças, pois eles não sabem lidar com as emoções.

Marisa: Lembrei deste fato de duas décadas atrás, mas recentemente tivemos no Rio de Janeiro também, muito recente. Ele era um adulto que tinha uma história muito parecida com a dos EUA. Sua inteligência toda foi transformada em coisas ruins, (pro outro lado). Ele acabou matando inúmeras crianças na escola.

Na EMEI tem um menino que é superdotado. Ele já lê com cinco anos, já lê inglês, entende, os pais nunca levaram numa escola inglesa, nada e nunca ensinaram ele a ler. Mas ele tem ações que dão medo, causam medo em quem está lá. Faz acompanhamento e graças a Deus foi percebido. Quando ele nasceu a mãe ganhava mais o pai saiu do emprego pra cuidar dele e a mãe passa a maior parte do tempo fora de casa. Ele tem essas questões e isso tem sido trabalhado. Se não fosse trabalhado isso com ele agora, aos cinco anos, ele poderia se tornar desses que entram na escola e saem atirando. Ele

fala em se matar, matar os outros, as professoras. Ele falou que no dia dezenove do mês ele iria chegar na escola e matar.

Gabi: fica aquela coisa de Freud versus Yung. Porque Yung é meio Montessori. A pessoa tem essência de luz, já o Freud não. Ele diz que a essência é macabra e a gente canaliza. Eles brigam aí. Porque essa essência, desse consciente coletivo do Yung, aquela coisa selvagem da necessidade da criança a gente não tem mais, tanto é que a gente desenvolveu aquele córtex pré-frontal pra dosar esses instintos selvagens. Eu acho que é aí que eles começaram a brigar.

O pecado é uma forma de contenção social. É difícil pois caímos em um cunho religioso. No lado místico existe essa serpente na base da espinha que é chamada de kundalini, que só é despertada como uma fonte de sabedoria cósmica no ato sexual, e pra podar isso colocaram como uma coisa ruim, o pecado. Se fosse algo ruim não brotaria uma outra vida.

Bruno: o Cristianismo é uma fé. Todos seguimos uma fé. Esta é minha fé.

Michele: se pensarmos que nascemos como o embrião da cebola e as camadas vão saindo aos poucos, e temos que ir tirando essas camadas, é uma questão muito séria. Você traz isso como o exemplo da cebola ficou muito claro. Porém existem todos os outros estudos, não só bíblicos, mas todos os outros estudos que tratam dessa questão interior. Criança não convive somente dentro do ambiente escola, convive num ambiente social, com amigos, amigos dos pais, família muitas vezes desestruturada, igreja. Aqui buscamos trazer o melhor pra eles e muitas vezes vemos eles agressivos e violentos com três anos. O quanto são agressivos e já querem ferir o outro muitas vezes sem motivo aparente. Não porque pegou um brinquedo deles, mas porque eu quero machucar mesmo.

Bruno: A raiva deles era da escola. Esses adultos que entraram na escola tiveram um prazer momentâneo também, pois logo em seguida se mataram. Houveram relatos desse caso do Rio de Janeiro que um dos meninos gordinhos ele disse que podia ir porque ele era gordinho.

Marisa: Mas porque esse menino também devia passar pelo que ele passou motivo de chacota. Ele tinha alvos certos, professores que o tinham rejeitado.

Bruno: Ele escolheu os alvos.

Marisa: a primeira vítima dele foi uma menina porque ela se autodeclarou cristã. Isso já causou uma revolta enorme nos dois, ela se achava santa. A criança que não fala sempre é perigoso. Às vezes não é observado.

Gabriela: Entre a luz e a sombra. Toda luz tem seu lado sombrio. Aquilo que mais te incomoda no outro reflete sua sombra. Na verdade é como se tudo funcionasse como um espelho. O que te irrita nele você tem que olhar dentro de você. A gente não olha porque costuma doer. Como fuga da própria mente de fugir dos seus defeitos e apontar lá fora. Quando começamos a buscar dentro vamos tirando as camadinhas da cebola.

Esses traumas são coisas que temos que esconder porque a sociedade prega uma família Dariana, um corpo ideal, e fala que é ilusão é como se você tivesse bolas gigantes tentando afundá-las debaixo da piscina. Você as submerge para que a sociedade não as veja. Chega um momento que você não aguenta segurar e elas vêm e caem se regurgitando na sua cara. É o momento que as pessoas buscam tratamento ou saem matando todo mundo ou vão procurar uma terapia. A dor é uma coisa positiva, mas é uma mãe má, ninguém quer. Nos contos de fadas existe uma floresta, você tem que desbravar, entrar, enfrentar a morte da mãe boazinha (zona de conforto), desbravar a floresta, matar a bruxa, pra encontrar o final feliz.

### **3.3.2 Texto lido: A inteligência**

MONTESSORI, Maria. A inteligência. In:\_\_\_\_\_. **A criança**. São Paulo: Círculo do Livro, 1936, cap. 9, p. 74-83.

#### **Transcrição da discussão no período matutino**

Fabio – O texto fala muito do olhar da criança, da observação.

Marilu – Fala da diferença do olhar do adulto e da criança.

Fabio: muitas das vezes não é o mesmo. Relato história da Chapeuzinho amarelo aparece a chapeuzinho e uma sombra, que não é a dela, é do lobo. Eu falei para as crianças, olha só, ela tem tanto medo do lobo que ela está vendo um lobo mas a sombra é dela mesma. A Ayla falou que era o lobo sim. Eles enxergam a imagem. Eles têm um outro olhar.

Apresenta o pai e a mãe quando entra uma pessoa estranha a criança começa a chorar.

Angela – vi um vídeo com os pais gêmeos e até a criança entender que os dois eram dois. A criança tem outras sensibilidades.

Fabio – Achei algumas coisas complexas, acho que podemos conversar um pouco, a questão do alimento.

Cida – Da alimentação artificial. O que seria artificial? Eu acho que é o leite industrializado, em pó, uma alimentação que não é saudável, que ela fala no texto.

Os professores concordaram com esta fala.

Angela – No final ele fala que foi feito um estudo com as crianças que parece que o carinho, atenção, não só o alimento, fez com que a criança tivesse pouco desenvolvimento.

Claudia – Nos países desenvolvidos não é importante a amamentação. Eles se importam com o parto natural, mas com a amamentação não ligam. Eles dão leite artificial, na maioria dos casos.

Thiely - Ele fala que as crianças se desenvolvem através do ambiente, novamente fala do ambiente. Fala que a interferência dos adultos também pode prejudicar ou auxiliar as crianças.

Solange – Muitas vezes o adulto não entende as crianças. A criança está construindo seu raciocínio e vem o adulto e interfere.

Ela coloca que o adulto impede o trabalho interior da criança.

Angela – Ela fala “Adulto e criança não se compreendem.”

O adulto vê do máximo para o mínimo. A criança vê do mínimo para o máximo. Eles se apegam nos detalhes.

Valéria – Sim, na figura do automóvel, que era somente um ponto, conforme o texto, ela diz que a criança fixou neste pequeno ponto preto. Era o mais importante para a criança.

Solange – Na parte da história quando ela percebeu outra coisa.

Valéria – Quando se fala na história de Jesus, uma das crianças diz que ele está dormindo porque seu olho está fechado. E isso é muito interessante, pois percebemos o quão observadores eles são.

Cida – Mesmo com as nossas crianças, alguns com pouco mais de dois anos, você está contando uma história, e se aparece uma formiguinha mínima, esquece. É só a formiga. Eles falam: “o bicho, o bicho, o bicho” e se amontoam pra ver.

Fabio – Na área externa, quando fomos ao barranco, fizemos um vídeo com o caminhar das formiguinhas, pois eles sentaram pra olhar e acompanhar o percurso delas. Percebemos o interesse deles neste momento.

Cida – Trabalhar as questões da natureza com eles é muito interessante, pois eles conseguem ter esse olhar focado. Eles dão valor numa plantação de feijão. Observam diferente. Na minha sala eles plantaram um rabanete e eles estão acompanhando o crescimento deste rabanete, a partir da história “O pequeno rabanete”.

Eles estão crescendo e diariamente eles vão olhar este rabanete para ver como está. Percebem que alguns crescem um pouco mais outros menos.



Morei três anos no interior e tinha um avô que era muito conhecido na cidade. Ele era biólogo e andava com sua neta pela cidade explicando a natureza e como germinavam as plantas, nasciam as formigas, e ele era muito muito conhecido, porque saía todos os dias para passear e explicar as coisas. Isso era muito interessante e criava um vínculo. O avô tinha o conhecimento científico e trabalhava com sua neta.

Angela – Assisti um vídeo de uma criança que ia caminhando até a casa da avó na Pompéia e o mesmo retrata a atenção dele para o percurso todo. Chama “Caminhando com Tim Tim” e tem dois ou três minutos. Ele vai parando no caminho todo pra observar os detalhes e cumprimentar algumas pessoas pelo caminho. É um caminho que a mãe levaria cinco a dez minutos pra fazer e com ele, ela leva quase meia hora.

Carla – O olhar precisa ser diferenciado para o protagonismo das crianças. E esse vídeo tem sido passado em diversos cursos inclusive no congresso oferecido pelo sindicato passou este ano.

Cida – Quero contar uma coisa. Eu saía quando criança com minha avó por parte de mãe para andar pela rua. Ela não gostava de pegar ônibus. Então toda vez que eu ia para a casa da minha tia, nós íamos por um determinado caminho e ela sempre fazia o caminho mais longo e eu nunca consegui entender porque. Levávamos duas a três horas caminhando e conversando durante todo o trajeto. Isso nós fazíamos a cada dois meses que era o tempo que ela levava para vir até minha casa. Anos depois, quando eu tinha quase dezoito anos, perto de casar, minha avó já não estava com a mente muito boa, com a mente esquecida. A mente dela só tinham coisas do passado. Hoje dizem que é uma doença que chama de Alzheimer. Antigamente esse nome não existia. Numa distração da minha tia, minha avó saiu e foi embora. Perdemos minha avó. Entrei em desespero pois eu tinha uma ligação muito forte com ela. A vizinha foi até a casa da minha mãe e avisou que ela tinha sumido e não conseguiam achá-la. Foram momentos terríveis. Ontem no profissão repórter passou uma reportagem sobre isso. Eu relembrei o percurso que fazíamos e decidi sair de casa para procurar naquele caminho específico. Saí de táxi e a encontrei no caminho que a gente passava. Ela estava conversando com um açougueiro, falando nada com nada. Eu sei o sentimento dessas pessoas que perdem um ente querido, então eu lembro até hoje e a sensação é horrível. O caminho tinha um significado para ela. O passeio que fazemos pelo CEU fica muito marcado para as crianças. Isso é muito importante.

Lucimara – Tem a história do cupim também. Um dia nós descemos e explicamos para as crianças que não podíamos chegar perto de uma das árvores porque tinha cupim. Eles

perguntaram o que era o cupim, onde ele estava e fomos explicando. Todas as vezes que passamos por lá eles querem ver o cupim. Terei que montar algum projeto sobre os animais porque eles são muito curiosos.

E eles tiveram todo o cuidado com o caminho feito pelas formigas. Alguns diziam: “Cuidado! Não pode matar a formiga”, “Olha onde pisa”. Nós tiramos fotos e filmamos, pois é um dos momentos únicos que acontecem na escola.

Cida – Se está chovendo, deixar ir para a chuva. Tudo faz parte do crescimento da criança. Vale a pena trazer uma imagem e trabalhar algo com eles.

Carla – É interessante isso. Na outra prefeitura que trabalhei, a alguns anos atrás, o projeto era animais também. Fizemos um passeio no final do ano no zoológico. Como minha sala havia escolhido a cobra como animal para estudarmos, eles queriam ir conhecer as cobras que estavam no zoológico. Eles não se interessaram por outros animais.

Angela – Você sabe que as crianças despertam suas curiosidades a partir do ambiente em que eles estão. Essas curiosidades por exemplo nossos filhos não tiveram. Quando as crianças querem conhecer algum tipo de animal e os pais querem mostrar para eles os levam no zoológico.

Lucimara – Muitas vezes os próprios pais privam as crianças de conhecerem os animais. Quando eu era pequena minha mãe não me deixava conhecer nem chegar perto de animal algum, hoje tenho medo de tudo. As crianças são privadas de tudo. Uma vez fui numa fazenda e tenho pavor de galinha, uma galinha chegou perto de mim eu quase morri. Foi tudo por causa da privação que minha mãe me deu.

Michele – Na página 77 quando a gente fala que o adulto impede o trabalho interior da criança. “Os adultos podem dificultar e até mesmo impedir o trabalho interior da criança quando interrompem bruscamente as reflexões das crianças. E sem compreendê-las, procuram distraí-las, pegam a criança pela mão, beijam-na para diverti-la, ou tentam fazê-la adormecer, sem levar em conta o íntimo trabalho psíquico que se desenvolve em seu espírito. Inconsciente deste misterioso trabalho o adulto pode agir cancelando o primitivo desejo infantil.” Muitas vezes a criança está brincando e a chamamos para comer por conta da rotina, e a buscamos cortando sua reflexão, seja dentro da brincadeira ou qualquer outra atividade que ela estiver fazendo.

Graciane – Quando contamos nosso trabalho para as pessoas elas nos olham muitas vezes surpresas. Tenho em casa meus dois filhos que ouvem minhas histórias e percebem nossa alegria com os avanços das crianças. Cheguei esses dias em casa minha

filha estava toda feliz pois tinha ajudado no desfralde da Rafa, minha sobrinha de dois anos. Contou os detalhes de como ela foi desfraldando.

Viviane – Para quem não está inserido na educação infantil, parece que os acontecimentos são automáticos e perdem o valor. Por isso muitas vezes se despreza a educação infantil. Percebemos diferenças enormes nas crianças que começaram no mês de fevereiro e agora em setembro.

Carla – Isso é interessante. Na nossa sala começamos o desfralde essa semana. Tem uma criança que já pede para ir ao banheiro. Ela é bem esperta. Ontem ela veio com a mãe e suas necessidades escaparam. Sua mãe chegou muito nervosa, perguntando à criança se ela já não tinha aprendido a desfraldar e nos questionando. Deixamos que a mãe desabafasse e depois perguntamos se ela havia percebido que ela está conseguindo entender que o vaso é para ela fazer suas necessidades em uma semana, é um enorme progresso. Continue, pois, aqui ela está ótima. E Maria Montessori fala muito desses períodos sensíveis, do respeito a esses períodos.

Michele – quando falamos que precisamos mudar nosso olhar e isso começa a acontecer, percebemos esses detalhes que passavam despercebidos. Olhar no desenvolvimento precisa ser diversificado, mudando diariamente.

Cida – A cada caminhada já percebemos essas mudanças. Passamos muito pelos mesmos caminhos e a cada momento algo novo acontece. Vemos que alguns conseguem num dia, outros não, e isso vai mudando.

Michele – O nosso preparo para estar com eles é tão grande, que no dia que recebemos o CEI conveniado vieram as professoras e mais umas cinco pessoas na gestão, porque eles não conseguiam conter as crianças. Se tornou um desafio. Tinham vinte e sete crianças, e quase dez pessoas. O pessoal da gestão ficou encantado pois não têm essa vivência na educação infantil. O que para gente é muito natural, para eles é um enorme desafio. As crianças queriam explorar o espaço, porque o CEI onde estudam deve ser pequeno.

Cida – Temos que ter voz de comando com eles. Muitas vezes eles compreendem na hora e outros levam algum tempo.

Paula – as crianças precisam ter essa voz de comando que muitas vezes os pais não têm. Falar somente em tom baixo muitas vezes não adianta. Eles só escutam quando muitas vezes somos mais firmes.

Cida – O Arthur está entendendo agora algumas regras e combinados. Não nos ouvia no início do ano, saía correndo, mas em casa não tem limite algum.

### **Transcrição da discussão no período vespertino**

Cibele – a minha decodificação quanto ao texto foi que o bebê para Montessori tem uma capacidade, já nasce com algo. O meio deve propiciar novas experiências, que combina muito com Vygotsky, sobre a importância do meio. E também esse meio tem que ir além das expectativas. O ambiente precisa ser estimulador, até citou o exemplo de duas crianças em relação ao ambiente. O professor também precisa seguir essa linha de observador e estimulador, no trabalho com os bebês. Foi o que ficou do texto para mim.

Priscila - O que me chamou a atenção foi da criança que estavam lendo o texto para ele e ele prestou atenção nos detalhes que ninguém tinha prestado atenção. No final do texto foi dito que a criança tinha ficado alegre por ter a sopa e ele protestou falando que não porque na última figura da página a criança estava na verdade chorando. No final ela fala que adulto e criança não se compreendem. Porque a criança entende de outra maneira. Eles prestam atenção no que o adulto não presta. Deixamos algumas coisas passar despercebidos e eles não.

Cibele – Acrescento aqui que cada criança tem sua individualidade. Cada um percebeu uma coisa. Eles precisam de um olhar diferente. Como vemos essas crianças? Cada um precisa de um tipo de olhar.

Bruno – Ela diz que as crianças observam coisas grandes, até sete oito meses. A partir dos quinze meses eles começam a reparar nos detalhes, coisas menores.

Simone – A criança por mais que a estimulemos, faz muitas coisas que não percebemos. Muitas vezes não deixamos elas seguirem seus instintos e matamos sua sensibilidade, essa visão da criança. Temos um objetivo e muitas vezes para conseguirmos chegar a ele sufocamos a criança. Aquilo que a criança está vendo. Aqui fala que muitas vezes enxergamos algo na totalidade, no todo e a criança observa pequenos detalhes. As pessoas ao verem uma figura, dependendo do que ela sente vê algo diferente. Como na arte. Na arte cada figura tem um sentido diferente de acordo com quem vê, dependendo do momento em que vive. No texto diz que quando saímos com uma roupa nova acabamos observando as roupas das outras pessoas ou por exemplo quando saímos com a roupa rasgada parece que todo mundo está olhando para esse rasgado. A criança não tem isso. Ela percebe o ambiente de uma forma diferente. Os detalhes são importantes.

Cibele – A exploração do meio é muito importante mesmo. Hoje estávamos passeando com eles e o Gustavo viu o caminhão da Sabesp na escola, ficou desesperado falando “minhão, minhão, minhão” até que o motorista desceu e veio falar com a gente. Ele queria ir até o caminhão. Percebemos o avanço dos berçários e a interação deles com

esse espaço todo. Tudo o que eles olham eles vão identificando, a partir também dos livros que lemos com eles.

Simone – O Luis está avançando. Tenta falar algumas pequenas coisas, tem dois dentes que já tem tentado morder. Já se expressa, se sente seguro no ambiente e com as pessoas que estão com ele nesse ambiente.

Ana Rosa – No texto, havia uma figura paterna. O bebê acreditava que só tinha uma pessoa e quando eles se separaram que ele percebeu que eram duas pessoas. Estava pensando em algo que acontece muito. A minha neta foi internada com quatro meses com sintomas de bronquiolite. Depois disso ela pegou um pavor de pessoas que usavam roupa branca. Todo mundo que usava roupa branca a deixava apavorada. Será que ela achava que era uma única pessoa? Como no texto? Ela deve reviver o tempo do hospital onde ela sentiu dor, tomou injeção.

Cibele – O Otavio nas primeiras semanas era um sufoco para dar banho. Era desesperador. Esperamos um pouco e chamamos os pais. A mãe relatou que numa das consultas ele sofreu uma queda da maca no hospital e ficou com esse trauma.

Miriam – Quando se faz terapia, existe a regressão de situações já passadas, não somente em outras vidas, mas também na infância, que busca esses traumas. Nem sempre um capricho, como diz Montessori é só um capricho.

Bruno – No texto, até sete oito meses, as coisas grandes chamam atenção. Acho que sua neta viu a roupa branca em todos os lugares. Talvez se ela tivesse dezoito meses ela nem lembraria mais desse episódio de internação. As coisas se tornam importantes a partir do que é significativo para eles.

A professora mostra o livro e a girafa grande como se a criança nunca tivesse visto, porém ela já pode ter visto. Não é significativo para ela. A criança busca a novidade. A professora falou da girafa e a criança viu a formiga que não foi citada e a professora precisou entender esse momento. A girafa neste momento não era tão significativa para ela quanto a formiga foi.

Michele – ela fala num trecho do texto que “no segundo ano de idade, período no qual a natureza leva à inteligência a sucessivos progressos, a criança toma total conhecimento de todas as coisas.” Eles descobrem tudo neste momento. O que é significativo tem sentido, o brinquedo que não é, eles descartam.

Silvia – Eu trouxe um bebê e uma das alunas, a Isis, cismou que o bebê era dela. Se alguém chega perto do bebê ela briga, não gosta. Se está na caixa escondido ela pede para tirar da caixa e dar só para ela.

Cibele – No Berçário temos algumas crianças que preferem brincar com as miniaturas mesmo. Os brinquedos grandes para eles não importam. Tem a fileira dos carros pequenos, dos pequenos cavalinhos.

Ana Rosa – Foi muito legal a Gabi lendo a placa de interdição do solário para as crianças. Na nossa sala eles estão com mania de jogar todos os brinquedos pela janela para o solário, como uma forma de abrir a porta e sair. Como não podemos ela lê para eles a placa de uma forma que eles entendem.

Gabi – Eu leio “Não pode sair para pegar brinquedos”. Eles olham para minha cara mas entendem o que estou dizendo. Alguns encostaram a cadeira para tentar pular a janela, do jeito deles.

Michele – Passamos por muitas situações nas salas, pois a cada dia eles vêm de um jeito. Até nos períodos eles são diferentes. Eles passam muito tempo dentro do CEI.

Miriam – Acho que vai muito do nosso olhar também. Às vezes o professor é mais crítico e enxerga de uma forma, às vezes não.

Vivian – Como é Montessori? Pelo que percebi o professor é um observador.

Michele – O professor é um observador e mediador. Ele media as situações. Ele prepara o ambiente. Organiza a sala para a chegada das crianças. Ele pensa como as crianças agirão neste ambiente.

Miriam – Ele é um facilitador. A escola Waldorf é bem parecida com a Montessori. A partir das necessidades da criança eles vão desenvolvendo suas atividades.

### **3.3.3 Texto lido: A mão**

MONTESORI, Maria. A mão. In:\_\_\_\_\_. **A criança**. São Paulo: Círculo do Livro, 1936, cap. 12, p. 93-99.

### **Transcrição da discussão no período matutino**

Thiely – Ela fala da diferença do homem e do animal, da questão da linguagem, da razão, do que possibilitou o homem modificar a natureza, diferentes ritos que mostram as mãos. As crianças que muitas vezes querem pegar as coisas e são podadas pelos adultos, por medo, mas as crianças tem capacidade e os adultos ficam lá interferindo e atrapalham o desenvolvimento da criança.

Liliana: Ela chama isso que a Thiely acabou de falar de impulsos vago do adulto. Que o adulto não consegue se segurar. Ele vê uma situação e querendo ajudar não sabe como isso atrapalha.

Solange – E a gente faz isso o tempo inteiro.

Angela – Muitas vezes dizemos pra ela que eles precisam ver com os olhos, não com as mãos.

Solange – eu trabalhei numa escola onde tinha um aluno que tinha que pegar todos os dias os lápis de cor e colocava em pé. Ele olhava aquilo e começava a fazer seus registros. Percebemos que a partir daquela atividade ele conseguia se concentrar. Parecia que isso fazia ele aprender mais. Quando caía ele iniciava o processo.

Ana Maria – Pela mão, a observação do movimento o envolvimento emocional da criança. Precisamos observar o movimento das mãos. Em crianças menores quase não trabalhei. As crianças com alguns problemas não têm essa agilidade de pegar as coisas. São crianças mais apáticas. Os olhos das crianças estão nas mãos.

Angela – A criança é totalmente sinestésica.

Michele – A criança entende que as mãos fazem parte do seu próprio corpo. Ela fala que a mão está ligada ao desenvolvimento da linguagem. Muitas vezes falamos com as mãos.

Ana Maria – Muitas vezes a criança aponta o que ela quer antes de falar.

Solange – Temos uma criança que faz o movimento de pinça, mas não consegue pegar o talher. Ele precisa sentir a textura.

Michele – Por isso falamos muito sobre a importância do tapete sensorial, pois eles sentem o macio, o áspero, o duro, o liso, que é tão importante nesta fase.

Thiely – Ela cita um caso em que a criança está quase conseguindo algo mas como demora para isso acontecer o adulto vai lá e já resolve. Interfere e já completa o que precisa.

Liliana – É preciso muita paciência para educar, porque não é fácil. Você esperar todos esses momentos da criança, é difícil. O professor precisa ter um olhar de paciência. Porque muitas vezes achamos que a criança não está fazendo nada mas está em crescimento, em desenvolvimento, está desenvolvendo o psíquico. Os bebês observam muito mais do que fazem. Às vezes os mudamos de lugar e eles choram e não entendemos o porquê, mas às vezes é porque eles estavam observando algo que tiramos eles.

Ana Maria – Esta semana teve uma discussão sobre a educação no Brasil. De vez em quando vem algumas pessoas de fora pra pesquisar a educação. Uma das coisas que eles estão analisando é o comportamento das crianças com os pais trabalhando fora. A criança que fica na escola oito horas vai pra casa e algumas não ficam nem com as

mães, pois vão para uma terceira pessoa até algum familiar chegar do trabalho. Como cuidamos da primeira infância no FUNDEB, os pais não sabem lidar com as crianças pois os pais não sabem observar. Os pais não olham para as crianças. A criança que só aponta o que quer é porque muitas vezes o pai não dá essa chance pra eles. O tempo de observação que temos com as crianças é muito maior. Nossas observações precisam ser mais valorizadas. Quando falamos com os pais muitas vezes eles negam, dizem que as crianças não fazem metade do que fazem aqui.

E voltando para o texto, fico pensando nesses desenvolvimentos mais globais, mais visíveis, percebemos quando a criança consegue segurar algo, sentir as diversas sensações. Quente frio, coisas muito mais delicadas que muitas vezes se perde.

Cida – acontece muita coisa no ambiente escolar nessas dez horas. A família perde todo esse desenvolvimento pois os pais trabalham o dia todo, nesse transito e tudo isso. Por experiencia vejo que minha neta ficou perdida, e passa por duas ou três pessoas antes de chegar na família dela. Isso é uma realidade. Já vemos muitas vezes aqui crianças que vão para escola antes ou depois de vim pra cá. As crianças são trabalhadoras tanto quanto seus pais. Alguns de nós também passamos por isso. Mas esse mundo consumista exige mil coisas dos pais. É preciso ter maturidade pra perceber o que a crianças precisa. Às vezes eles querem contar o que acontece.

Ana Maria – Mas as mãos falam. Ontem chegou uma mãe brava dizendo que a criança fez xixi na roupa, a mãe teve que trocar e teria que levar a roupa molhada. Ela foi embora. A criança não estava bem, enfiava a mão na boca, na orelha. E isso é reflexo da bronca que ele levou da mãe chegando na escola. Fomos conversando com ele para tentar acalmar, pois ele estava aparentemente nervoso.

Michele – As verdadeiras características motoras ligadas à inteligência são a linguagem e a atividade da mão a serviço da inteligência para realizar o trabalho. A gente pensa e toca, não toca aleatório. Pensamos para tocar com as mãos

Ana Maria – A mão é um órgão de estrutura delicada e complexa, permite a inteligência não só manifestar-se como também estabelecer relações especiais com o ambiente. Pensa com a mão.

Cida – Uma criança ficou quinze dias brava. Percebemos um mau humor muito grande nela e todo reflexo disso se dava com as mãos, ela batia, empurrava cutucava porque o que estava fazendo mal para ela estava incomodando. Foi também necessária muita conversa com ela. Ela estava mais calma e de repente mudou. Ela não olha muito nos



nossos olhos mas agora já aceita alguns tipos de carinho. Agora ela já está um pouco melhor mas se expressava muito pelas mãos. Quando li o texto lembrei dela.

Graciane – fomos ao campo na semana passada e o irmão gêmeo dessa criança que a Cida citou não quis fazer nada, ficou nos rodeando, colocamos um brinquedo no chão e ele nem ligou. Ele ficou bem isolado neste dia. Não é assim todos os dias, mas nesse dia ele quis ficar sozinho e com a gente

Cida – A criança fica muito arredia. Não gosta de carinho. Eu a abraço, mas percebo que ela fica arredia, sente medo.

Angela – No início fala dos grandes líderes da história e eu li a biografia do Hitler. Fala das mãos. Ele usava muito as mãos. Poncio Pilatos também utilizou as mãos.

Fabio – Ela fala do batismo e da união que a mão exerce poder. O poder da unção das mãos e não somente no casamento, mas em diversos outros momentos.

Paula – esse texto vem de encontro com o que minha sala sofre desde o começo do ano. A gente sempre focou muito na autonomia deles. O banheiro fica de frente para a minha sala então começamos a trabalhar essa questão da autonomia deles ao ir no banheiro e alguns já chegavam pedindo para tirar a fralda e ir ao banheiro. Recebemos muitas críticas de algumas pessoas. A criança chegava no banheiro pra tirar a fralda e nos chamavam, mas nós já tínhamos autorizado. As pessoas não se conformavam deles fazerem isso sozinho. O simples ato de abrir a porta da sala. No texto fala uma parte que a cç foi pegar uma jarra e a mãe correu com medo de quebrar a jarra e a cç ficou frustrada pq isso era uma conquista desta criança. Aqui no CEI trabalhamos com as pequenas conquistas diárias. Pegar a colher e levar a boca, ir ao banheiro, abrir a porta. A questão da autonomia para quem está de fora é muito difícil. Na minha sala não falo nada no diminutivo com eles. Não posso. Existe uma cultura principalmente entre os prof. Passamos pela sala e dizemos, poxa que sala bagunçada, ninguém obedece ninguém, que professor ruim. Quando passamos por uma sala organizada não atribuímos ao professor, dizemos que ele pegou uma sala muito boa. Eu trabalho com as capacidades das crianças, principalmente neste período até porque eu preciso também preparar a criança para a próxima etapa.

Nós precisamos estimular as crianças. Temos uma criança autista que não fala e vai ao banheiro sozinha para tirar sua fralda. Precisamos conter as crianças.

Graciane – também mandamos a criança sozinha. E já levamos bronca pela criança não conseguir abrir a porta sozinho. Pedimos para tirar a blusa, tirar a agenda.

Fabio – Acho que tudo isso é um problema de formação mesmo, para todos.

**Transcrição da discussão no período vespertino**

Vivian – Para mim o texto foi muito difícil de relacionar com a nossa prática. Não sei se por ser um texto mais científico. Eu não conseguia vincular uma coisa com a outra. Tive grande dificuldade.

Ana Paula – deu a impressão de mais fácil, porém a escrita continua muito difícil. A temática é um pouco mais próxima, mas não tira a dificuldade.

Michele – Ela traz a questão do uso das mãos e isso está mais próximo da gente.

Ana Rosa – Achei bem mais fácil entender esse texto.

Ana Paula – Esse texto parece mais fácil numa visão geral. Mas ele é muito complicado.

Cecilia – Eu acho que a gente precisa sempre conversar antes de escrever, pois não consegui entender muita coisa. Eu escrevo quando preciso, mas não sei se está correto. Fico em dúvida mesmo.

Gabriela – a questão da mão é bem interessante. Dizem que quando estamos com dor é involuntário levar a mão no lugar. Você pode me dar uma mão? No sentido de dar uma força, nas religiões usamos as mãos unidas para orar, dar as mãos no sentido de uma vibração mais forte. Quando ela fala do eu interior. Por exemplo a criança age com suas mãos em busca do que o eu dela pede. Então hoje tive uma aluna na EMEI que adora insetos, quem adora insetos. Ela não sabe que é o biólogo ela não sabe o que é esse estudo mas o eu interior dela caminha pra aquele sentido. Se ela não perder isso, se a gente não podar isso, continuar observando essa ação espontânea dela, pode ser que ela lembre quando crescer que chegou aqui com isso. O que acontece é que perdemos essa coisa do eu interior no caminho. O que eu vim fazer aqui? O que vibro? O que eu gosto? O que eu quero? Isso a gente acaba perdendo com o tempo. Hoje ela até pediu meu celular para fazer um vídeo e isso me despertou a curiosidade do que ela tinha visto e queria registrar. O que a mão dela iria fazer. Ela filmava uma lagarta e ia narrando: esta lagarta vai ficar num casulo e vai virar uma linda borboleta como uma dessas que voa por aí. Achei muito lindo. É o eu mais forte dela. Ela não sabe o que é aquilo, mas aquilo atrai ela. Cada criança tem interesse por uma coisa. O ideal é manter isso, conservar isso quando crescer, por isso vemos muitas pessoas infelizes no trabalho, pois abafou o seu eu interior. Muitos acabam indo pelo dinheiro, ou pelo que o dinheiro deles pode pagar.

Priscila - A criança descobre tudo pelas mãos, sentindo, tocando, sendo acariciada. A mão é muito importante pois usamos a mão para tudo. Muitas vezes não a valorizamos.

A mão tem até um poema que se chama “O poema das mãos” e não lembro de ter outros poemas com outras partes do corpo.

Ana Rosa – Eu fico pensando. A criança que tem acesso a um ambiente onde faça uso das mãos e sabe que não vai ser podada, criticada, quando ela tem um ambiente próprio. É o que Montessori defende, que a criança não pode ser podada. Mas quem vai deixar a criança ir mexer nas bolsas, no armário, nas gavetas de faca? Ninguém deixa. Mas ela defende o espaço onde a criança possa explorar o mundo, o eu interior onde ela possa explorar com as mãos. Se a criança utiliza as mãos ela se desenvolve mais?

Gabriela – Ela propõe um espaço preparado.

Ana Rosa - Quando a criança tem um espaço preparado para ela, ela desenvolve mais a questão da autonomia do que aquela criança que não tem.

Gabi – Ela vai desenvolver a coordenação, autonomia, auto estima, ela se encontra. Existem quartos montessorianos para as crianças.

Simone – O quarto da minha filha é Montessoriano, tudo está ao alcance dela.

Gabriela – tinha uma amiga que foi para o fundamental I que trabalhou comigo. Trabalhou na escola com a gente e chegava um grupo formado no primeiro ano e ela dizia que podia apontar um por um as crianças do espaço aprender, só de sentir a criança. O espaço aprender é o método Montessori. Os outros são meio pau mandados não têm iniciativas, perguntam muito são inseguros, não sabem se portar e eles não. Eles chegam já se organizam em questão do material conseguem usar o banheiro e se organizam diferente. Não precisam de orientação o tempo todo. Eles conseguem explorar o espaço de maneira adequada porque eles aprenderam a fazer isso. Quando a gente fala não, não, não, quando a criança precisa fazer ela não sabe porque não construiu aquilo ainda. Claro que não podemos permitir que a criança se mate

Maria Cecília – Ia colocar essa questão. É legal ele se integrar, acho bem bacana. A casa não é um ambiente como a escola. A escola a gente acaba adaptando às necessidades e o que almejamos. A casa depende muito da rotina familiar de cada um. E a vida é muito mais complexo ainda. Essa questão bate muito no eu posso tudo. Esbarra na questão do limite que é uma discussão extremamente avançada nos dias de hoje. Quando eu penso como mãe eu penso que tiramos algumas coisas e pensamos se é certo fazer isso. A gente não tira e pensa se não deveria ter tirado. Ontem meu marido tomou todos os jogos do meu filho, eu falei que ele iria ficar sem o jogo, mas por ficar sozinho em casa a tarde inteira, o que ele iria fazer. Porque a lição ele não faz mesmo. Eu liguei e ele estava dormindo. Essa questão do sim e do não é um negócio meio complicado.

Gabriela – Yung falou ontem numa conferência que chamava a formação da personalidade e dizem que a gente tem muita dificuldade em educar por isso investe muito na infância. Cada um tem uma criança interior. Quando crescemos e temos que assumir nosso papel social de trabalhar, seguir aquele padrão da cultura de massa, todo mundo tem que ser muito igual a gente mata essa criança. Ele fala que na verdade essa criança tem que aprender um pouco todo dia. A gente evolui todos os dias. Tem questões que enxergamos na criança e não sabemos como intervir porque nem a gente ainda conseguiu solução para aquilo. Acabamos educando naquelas de que se meu pai foi permissivo, eu vou educar meu filho mais liberal, não de acordo com o que ele precisa, até porque eu não sei nem o que eu precisava e não saberei o que meu filho precisa. Fomos formados para se enquadrar num modelo social padronizado.

Michele – Não se pode permitir tudo. Mas as coisas estarão realmente ao alcance da criança. Quantas crianças sabem que no armário da cozinha ficam as panelas e ela não pode mexer ali embaixo porque ela sabe que aquele não é o ambiente dela naquele momento. Se for fazer algo com a criança, como uma culinária, não vamos permitir tudo mas também não vamos dizer não para tudo.

Gabriela - Montessori, eu achava interessante, que tudo era bem organizado. Eu falava muito com as mães que cada criança é um indivíduo, mas ela tem que aprender a viver em sociedade. Dentro do método tinha um momento que chamávamos de “momento pessoal” onde cada criança escolhia com o que ia interagir. Tinham as estantes de linguagem, escrita matemática, os materiais montessorianos. Eles tinham um tapete, a partir dos três anos, eles sabiam que aqui era o espaço deles e cada um precisava respeitar o seu espaço e o do outro e vice-versa. Tudo tinha um começo meio e fim. Eles tinham que entender que tudo precisa começar e acabar. A questão da concentração era bem forte. A criança sentiu sono. Não existe não é hora do sono no método Montessori. É da necessidade de cada um. Como trabalhávamos a questão no método Montessori? O amigo quis dormir, era um colchão na classe e muitas mães não compreendiam. Reclamavam. Mas isso é trabalhar o respeito. Quero um pandeiro, mas tem um amigo dormindo. Vamos respeitar? É um não? Sim, é um não. É um não que ele vai compreender o respeito ao próximo. Minha liberdade acaba onde fere o direito do outro. E eles aprendem a estabelecer isso.

Toda sala tem uma linha no centro. Ela desenvolveu essa proposta observando as crianças andando pelo trilho do trem. A coordenação que aquilo trazia. O certo é fazer as atividades todos os dias as atividades em linha. Tem várias etapas a atividade da

linha: atenção, concentração, desconcentração. Cada vez uma proposta diferente. Tem uma que eles chegam a caminhar pela sala, cada criança com uma vela e a vela não apaga. No final do ano eles têm esse controle. Com a linha a gente trabalhava a partir dos três anos.

Vivian – essa escola o método era usado na escola toda?

Gabriela – sim. Mas lá era só educação infantil. O ensino fundamental já era outro método. Era uma briga enorme entre educação infantil e fundamental, pois o ensino era apostilado.

Lá atendiam a partir de um ano. Nos menores já tinham as estantes para eles irem se adaptando, o tapete (não que eles soubessem usar, mas já iam se adaptando).

Era um tapete individual. Eles pegavam, sentavam num lugar escolhido por eles. O chão traz muita segurança pra criança.

Vivian – As atividades, materiais ficam livres para escolha da criança?

Gabriela – Na hora do trabalho pessoal sim.

Vivian – Tem o momento certo de ir até a estante e pegar o material.

Gabriela – Sim. As atividades coletivas, por exemplo, apresentação de uma letra nova, todos estavam juntos até pra respeitar o momento. Vivemos em sociedade. Depois a gente separava, normalmente eram umas cinco folhas de registro na semana. Segunda feira era dia de apresentação, então eles sentavam na linha, não na cadeira, mostrávamos as cinco folhas e eles sabiam que até sexta as cinco folhas precisavam ser preenchidas. Na hora das estantes tinham as papeleiras, que ficavam embaixo com as atividades de papel, registro. A gente chamava de gráfica e eles escolhiam. Tinha criança que chegava na sexta feira e perdia brinquedo porque não tinha feito a atividade de registro da semana. Era torturante pra eles. Mas na outra semana você não precisava abrir tua boca. Ele organizava o tempo dele.

Vivian- quando leio o texto imaginei que era muita liberdade.

Gabriela – o silêncio é uma oficina de concentração na sala. Como a criança escolheu sua atividade, o silêncio brota naturalmente. Eles se centram. A mãozinha vibrou onde eles queriam. Eu sempre digo que o desgaste que a gente tem na educação é porque queremos impor as coisas que eles não estão querendo.

Miriam – os materiais montessorianos não são fáceis de achar. É preciso mandar uma pessoa especializada fazer, seguindo as medidas certas.

Gabriela – uma das professoras vendia, tinha um catálogo que a gente mandava fazer, mas mesmo assim não vinha com os ajustes corretos. As formas metálicas vinham com forma.

No banheiro a gente usava umas licenças. A gente fala que a criança tem que ter autonomia, mas experimenta ir pro banheiro sem te pedir. O professor vira bicho porque foge do teu controle. Lá a gente tinha uma plaquinha, inclusive eu uso com a EMEI, com uma foto do banheiro, água e linha. Eu sempre instruía: se a criança quer ir no banheiro, não pergunta pra prof., pergunta pra plaquinha. Se a plaquinha estava disponível ele colocava no pescoço e ia. Se não estava aquilo já indicava que tinha alguém no banheiro e ele não podia ir. Depois que acostumaram, ficou muito tranquilo. De vez em quando esquecem as plaquinhas no banheiro, mas alguém vem devolver. A da linha a gente usava na porta, pq como era uma atividade bem concentrada ninguém podia entrar. Então era nosso aviso.

Miriam – Temos uma criança que tem um pequeno problema, mas sabemos que não podemos dar um laudo. Não somos médicos. Ele não imita, não tem comunicação. Ele não se comunica. Ele não aponta. Ele não se comunica nem de forma gestual, verbal, com os olhos. E a mãe não aceita. Parece que a idade mental dele é menor, de um bebê e ele tem três anos. Ele não pode ver nada desorganizado. Não pode deixar a porta aberta, não pode ver nada no chão. Tanto o autismo quanto o retardo mental podem ser o diagnóstico dele. Ele não corre. Faz o movimento da colher agora, no final do ano.

### **3.3.4 Texto lido: A atividade motora**

MONTSSORI, Maria. A atividade motora. In:\_\_\_\_\_. **A criança**. São Paulo: Círculo do Livro, 1936, cap. 15, p. 108-111.

#### **Transcrição da discussão no período matutino**

Viviane – o que eu percebi, no meu pouco entendimento, é que esses movimentos não precisam necessariamente do corpo físico, é mais os comandos do cérebro.

Solange – não depende só do comando físico, mexe com tudo. Ela fala do esporte mesmo como exemplo.

Angela – é importante essa parte interna mesmo. Se você tem um problema, parece que algo dentro de você se perde nas aulas de esportes, ou educação física.

Solange – trazendo isso pra criança não pensamos na importância disso. As concepções vão muito além. Quando meu filho nasceu fizeram dele um pequeno pacote pra carregar, como Montessori cita no texto o ambiente. A criança ficou imobilizada.

Angela – na minha sala, o ir ao banheiro, não pode ir dois. Eles já sabem que é um de cada vez. Antes era complicado controlar isso, mas eles sabem que eles podem ir um de cada vez. Isso cria autonomia neles.

Michele – Os movimentos diversos que ocorrem na escola são importantes na parte motora deles. O fato deles pegarem o prato de comida, um prato de vidro e irem em busca do seu lugar pra sentar é muito importante no desenvolvimento deles.

Thiely - ela fala no texto que a mãe que não deixa a criança brincar sozinha não é uma boa mãe. Tem que dar independência que é justamente o que nós fazemos aqui na escola. Tem na página 53 que também fala do processo de comer, andar, exercer esses movimentos que nós possibilitamos. Ela fala que o desenvolvimento do movimento é uma das missões do educador.

Cida – lendo o texto eu senti um certo boicote mesmo, pois as professoras pensavam que já que ela pedia pra deixar as crianças à vontade, elas deixavam bem à vontade mesmo. Se você ler o texto, percebe-se que ela encontrou em suas observações crianças batendo umas nas outras, dedo no nariz, o nariz sujo, então achei interessante a observação, muito realista porque você vem de uma educação engessada e é difícil você trabalhar, até você chegar aquela concepção, conceito que você pode dar liberdade e ao mesmo tempo cobrar disciplina. Porque uma coisa não está contrária à outra. Viemos de uma educação de fila. E você tenta fazer diferente, romper com os conceitos que você foi educado nem sempre é fácil.

Liliana – Ela fala que o professor precisa ser um preparador de laboratório e um observador paciente. Porque ele não deve interferir nesses momentos em que a criança está descobrindo. Engraçado que ela usa o termo preparador de laboratório porque é aquele que só prepara o ambiente, senta e observa. Ela deixa claro o observador paciente. Muitas vezes não conseguimos ter essa paciência.

Michele – muitas vezes não conseguimos ter essa paciência. Pela rotina acelerada mesmo. Numa lavagem de mãos, alguns lavam em um segundo e outros levam minutos. E muitas vezes já aceleramos e já lavamos a mão da cç e mandamos pra sala.

Solange – até no desfralde isso é difícil. Às vezes levamos as crianças ao banheiro e não conseguimos esperar o tempo dela para fazer suas necessidades, ficamos realmente acelerando a criança.

Michele – Esse momento do desfralde pode servir também pra chamar a atenção do professor para a criança. Pois muitos vão somente com o professor ao banheiro e isso faz com que ela queira conversar com a gente neste momento.

Thiely – na parte do desmame. A questão do mobiliário, cadeiras pequenas, que deveriam ser leves para que todos pudessem pegar e carregar as mesas e cadeiras. Ela cortou as mesas e cadeiras na altura ideal para as crianças.

Cida – Tinha uma escola de jardim onde a mobília e banheiro eram adaptados para a criança em 1967, na cidade de São Manoel. Já havia esse tipo de banheiro para a criança. Eu observei no texto e fiquei pensando desde quando eles começaram a ter esse olhar para a mobília, os utensílios. Para essa escola estar assim, já havia influências de Montessori.

Thiely – Como Montessori estava à frente de seu tempo, no final de um dos textos ela cita as questões de gênero. Ontem teve um manifesto em frente ao Sesc Pompéia que aborda justamente essa questão de gênero. Ela no século XX já abordava isso.

Cida – Hoje falamos tanto na escola laica e Montessori deixa a questão da religiosidade permanecer como uma coisa natural do ser humano, da vivência do catolicismo. A preocupação com os móveis, para facilitar a vida da criança. A beleza da arte e do ambiente acolhedor e esteticamente falando, bonito.

### **Transcrição da discussão no período vespertino**

Ana Paula – É difícil entender a autora, não é?

Michele – Em todas as saídas externas que fazemos com as crianças estamos trabalhando a atividade motora das crianças. Conseguimos entrar no texto. Em quais momentos eu consigo trabalhar a atividade motora? Ela começa falando que o movimento é uma estruturação do psique da criança. A atividade motora tem muito a ver com a educação infantil. As responsabilidades do professor junto à criança.

Silvia – Hoje uma aluna inibiu a atividade motora de outra criança, pois estávamos assistindo alguns clipes na televisão e a segunda aluna começou a dançar. A primeira aluna olhou para trás e questionou o motivo pelo qual a outra havia levantado o braço. A criança sentou e ficou quieta assistindo.

Vivian – A música faz parte do dia a dia deles e isso é atividade motora.

Cibele – O celular e algumas tecnologias faz com que as crianças se isolem. Não existe mais a interação, o trabalho em grupo. Cada um fica isolado. Ela cita que além do físico,



precisa desenvolver a parte psíquica e emocional deste ser humano. A parte da auto estima, do que essa pessoa é.

Miriam – A criança que só sabe mexer no celular não sabe correr.

Cibele – Não sabe conversar, não sabe dividir.

Miriam – Para a nossa faixa etária, eles são muito espertos para mexer no touchscreen, mas coloca para correr, fica todo atrapalhado. Cai pelo caminho. Eles perdem o contato visual com a sociedade.

Bruno – A tecnologia avançou tanto que faz com que os movimentos se percam.

### **Texto lido: A preparação espiritual do professor**

MONTESORI, Maria. A preparação espiritual do professor. In: \_\_\_\_\_. **A criança**. São Paulo: Círculo do Livro, 1936, cap. 30, p. 165-169.

### **Transcrição da discussão no período matutino**

Michele – este último texto lido fala muito da nossa prática diária.

Às vezes a ira e a raiva faz com que a gente faça coisas muito incomuns. Nosso trabalho dentro da educação infantil com os bebês é muito sério e importante. Temos que sempre provar o quanto nosso trabalho é bom

Fabio – é importante mesmo pois as mães que assistem uma reportagem denegrindo a imagem do professor precisa realmente conhecer nosso trabalho, senão acaba por achar que todos os professores são iguais. Temos que mostrar o contrário mesmo, que fazemos sim um trabalho de excelência.

Solange – esse ano apareceram muitas reportagens falando mal das creches, e isso faz com que nosso trabalho seja desvalorizado e cria desconfiança nas mães.

Patricia – Esse caso aconteceu, pois, uma menina chegou reclamando para o pai que não queria ir para a escola pois seria colocada no saco preto. O pai sem entender nada foi até a escola esclarecer e resolveram colocar as câmeras, quando filmaram a professora colocando as crianças nos sacos pretos para ficarem quietas. Quem colocava no saco preto era uma professora substituta. Tinham muitas professoras. Colocavam o saco pela cabeça. Era uma família muito simples, de agricultores, que até levavam o que colhiam na plantação para as professoras.

Fabio – A auxiliar que estava presente e não fez nada também deve ser punida, pois é um absurdo.

Michele – Entramos no que Maria Montessori fala: “o pecado mortal que nos domina e nos impede de compreender a criança é a ira, e como um pecado jamais vem sozinho, mas traz outros consigo. A ira se associa a outro pecado aparentemente nobre, mas na verdade diabólico que é o orgulho. Nossas tendências más podem ser corrigidas de duas maneiras: uma interior, que consiste na luta do indivíduo contra seus próprios defeitos nitidamente percebidos e uma exterior, que é a resistência externa às manifestações das tendências más. E vimos isso nitidamente no caso explicitado. Até que ponto chega nossa ira junto às crianças. Quando ela fala da preparação espiritual, ela não fala somente da religiosidade, mas do estado emocional.

Solange – eu já dei aula para um primeiro ano e tinha uma outra professora na outra sala. Sempre trabalhamos juntas e isso facilitava nosso trabalho. O primeiro ano ainda é muito pequeno. Certo dia ela estava muito nervosa, gritando, eu estranhei a chamei para fora da sala e perguntei se ela queria tomar água, dar uma volta. Ela estava muito desestruturada naquele dia. Logo em seguida ela acabou indo embora. Depois ela contou que estava tendo um problema muito sério e naquele dia tinha realmente estourado. Ela acabou pegando uma licença de quinze dias. O estado emocional é muito importante. Quando eu cheguei e a chamei ela começou a chorar desesperada. Quando a gente está do lado também temos que perceber isso, porque muitas vezes a gente não se percebe.

Viviane – acho que devemos nos preocupar muito com o emocional, pois fisicamente temos algumas coisinhas, mas trabalhando com a parceria aguentamos as pontas, mas o emocional é mais difícil. Tem dias que não é fácil. Eu falo isso pois muitas vezes pegamos uns bebês que tem um choro de enlouquecer e sabemos que aquele choro contínuo não é normal. Comentamos na sala que se o professor não tiver equilíbrio, entender qual sua função, ele enlouquece e enfia os pés pelas mãos.

Solange – se associado a isso ele tiver outro problema o caso se agrava. Montessori diz que os nossos defeitos não são enxergados por nós mesmos, mas por quem está ao nosso redor, que nos ajuda muito.

Graciane – Ano passado, de junho para julho falei que não estava aguentando mais. Estava explodindo e se não fosse o recesso teria pegado licença, devido a toda situação da sala. Entrei na direção e chorei pedindo ajuda, pois era uma situação muito delicada.

Fabio – É bom fazer isso pois se o professor perde o controle na sala é pior.

Telma – Temos que ter essa válvula de escape. Aí o papel da gestão é fundamental. Na EMEF a gente fala “saí daqui pelo amor de Deus senão eu te enforco” e manda para a

diretoria. No CEI não podemos falar isso, mas nós vamos para a diretoria. A válvula de escape é esse acolhimento por parte da gestão, que na EMEF algumas vezes a gente tem. Algumas vezes mandam a criança de volta pra sala, mas a gente queria que ficasse lá mais tempo, pra gente respirar. Mas precisamos ter essa consciência que não estamos bem.

Daniela – Eu sinto muito isso mesmo, pois por estar do lado, quando algum deles está dando algum tipo de piti vem alguém perguntar o que está acontecendo. Porque enquanto vocês não me conheciam sei que tinham a impressão de que eu estava enforcando alguém. Eu sempre estava ao lado deles tendo um chique e quando a gestão chegava, era um conforto, um alívio. Eu não me sentia sozinha. Se acontecer algo, sei que não estou sozinha. Todas as pessoas que passam pela sala reclamam de determinado aluno. É importante ter a visão de que o aluno é da escola, não é do professor. Todo mundo tem que ter o olhar para todas as crianças. Já vi muitas vezes acontecer do professor ser chamado por causa de algum aluno por motivos que qualquer pessoa poderia ter resolvido.

Cida – Eles são danados mesmo. Quando passo pelos banheiros e vejo algum aluno da escola por lá já pergunto o que está fazendo, e muitos estão passeando ou brincando inclusive com a água do sanitário. Eu chamo a atenção, ensino a se limpar.

Michele – Ter a visão de que o aluno da escola é ter comprometimento com a educação. A criança é de todos.

Cida – Muitas vezes não dá tempo de chamar o professor da criança. Eu ajudo a criança, ou chamo a atenção e depois vou procurar o professor. Os maiores às vezes ficam lá atrapalhados com a situação e os professores não têm como largar os outros alunos e ir socorrer um. Primeiro temos que tomar atitude e depois ir conversar. Quando a criança se machuca, dói muito em mim.

Carla – Essa questão da ira, refletindo sobre a minha prática. Eu já tive uma experiência muito ruim e infelizmente não tenho muitas experiências boas para contar. Eu trabalhava de manhã na prefeitura de Cajamar num CEI e à tarde na escola particular com um primeiro ano e eu tinha um aluno super hiperativo, que tomava remédio, tinha laudo. Quando ele ia, ele destruía a sala, pegava as coisas das crianças e jogava pela janela, beliscava todo mundo, empurrava da cadeira, entre outras coisas. E chegou um dia que eu fui repreendê-lo de algo errado que ele tinha feito e ele cuspiu na minha cara. Eu contei até dez, pois já vinha de uma dupla jornada, na escola uma criança cuspiu em você. Ele tinha seis anos. Eu o peguei pelo braço e pedi para o tirarem de lá pois eu

não conseguiria ficar ali. Só que não tive respaldo da gestão, pois acolheram a criança e não me acolheram. O meu emocional estava muito abalado e eu só não larguei a sala por causa dos outros. Eles não mereciam que eu os deixasse naquele momento, mas foi um ano muito difícil, pois quando ele não ia eu podia dar aula. Era pressão em cima de pressão pois a rede era apostilada, alfabetização, então acumulou muito. Tive apoio dos pais, mas da escola não. Ter a noção de não fazer uma besteira é desesperador. Quem me apoiou foi a professora do lado da sala, que viu que eu não tinha mais condições psicológicas de estar com esse aluno.

Patricia – Trabalhei numa escola que tinha um aluno bem parecido com esse que a Carla descreveu. Eu tinha dezesseis crianças e ele tocava o terror. Ele tinha que ganhar sempre. Estava eu propondo uma atividade que eles gostavam muito – bingo – e quando ele não ganhava já começava a puxar os cabelos dos amigos, bater, e eu percebia que com as crianças menores ele tinha o instinto de cuidar. Na minha sala ele vinha para cima de todo mundo, até de mim, mas com os menores não. A postura da dona da escola foi o contrário do que a Carla relatou. Ela chamou a mãe e falou que não ia perder os outros quinze por causa do filho dela, pois ele batia muito. Disse que seria passado no conselho de classe e ele seria reclassificado para a pré-escola. O conselho fez ele voltar para a pré-escola e era outra criança.

Carla – A parceira precisa existir, e quando não tem nos sentimos sozinhos.

Daniela – o que a criança vivencia em casa ela projeta na escola. No caso do aluno que via o pai batendo na mãe traz isso para a escola, pois acha que é normal. Resolvem-se as coisas em casa com agressão.

### **Transcrição da discussão no período vespertino**

Michele – No texto Montessori fala essa questão da ira. “O pecado mortal que nos domina e nos impede de compreender a criança é a ira, é a raiva” e ela diz que pior do que a ira é o orgulho. Eu conversava com o Bruno enquanto vocês liam o texto, e ela fala muito dos pecados capitais. Ela cita muito a ira e o orgulho, mas fala dos outros também. Como foi essa leitura pra vocês?

Miriam – Eu fico intrigada que mostram muito sobre as creches ruins, mas o que fazemos de bom nunca é mostrado. É interessante pensar nisso. Somos criticados primeiro pela nossa própria família nesses momentos, mas ninguém sabe o trabalho

legal que a gente faz aqui dentro. Já somos rotulados, e isso acaba denegrindo nossa imagem.

Bruno – O texto nos dá vários tapas na cara.

Viviane – Ela tinha alguma religião? Ela faz citações bíblicas e fala da espiritualidade. Para mim parece que ela era espírita.

Bruno – Ela fala do pecado como se fosse um erro. Do bem e do mal.

Ana Rosa – “Pra ser professor não basta somente formação acadêmica, tem também que ser trabalhado esse lado espiritual.” O professor precisa conhecer seu eu. Para se conhecer o professor precisa se avaliar. É muito difícil se olhar no espelho e enxergar seus próprios defeitos. Para fazer isso é preciso humildade. Entra a questão da ira e do orgulho. Tem muita gente que não consegue ver os defeitos. Ela dá um tapa na nossa cara. Para não reconhecer os próprios defeitos fica inventando desculpas.

Viviane – Ela diz mesmo que precisamos primeiro tirar a trava do nosso olho.

Miriam – É histórica essa questão de o professor ser o detentor do saber. O aluno estava sempre errado. Temos essa questão ainda intrínseca. Ainda reclamamos quando uma criança vem questionar o nosso saber.

Marisa – O professor fica bravo quando questionado. Se acha Deus.

Miriam – O professor ainda vem com aquela visão de que ele tem uma missão, um sacerdócio. Hoje vê-se que é uma profissão, mas a muito tempo atrás era visto como um sacerdócio. O professor era o centro do saber.

Michele – Se a gente olhar a história, o centro do saber hoje é a criança.

Simone – A parte que fala das desculpas que a pessoa dá pra não assumir seus erros, tem um vídeo na internet chamado “sete sapatos sujos” de Mia Couto. É um vídeo feito em cima de um trabalho que ele fez na África e tem o porque ele pensa que o mundo está na situação que está. Esses sete sapatos sujos são as coisas que precisamos nos descalçar, tirar do pé. Ele fala sobre essa questão de assumir as responsabilidades. Cada um assume a sua responsabilidade.

Miriam – nossa missão é muito complicada. Por exemplo, vamos para o bar. Ficamos pensando: e se a mãe de algum aluno vier até aqui e me ver? Você perde sua credibilidade. O professor é visto como uma grande autoridade e isso o prejudica. Você é visto como uma pessoa perfeita. Se você está no bar está se igualando aos pais de muitos dos seus alunos. Temos que ter a postura de não errar perto deles. Temos que dar conta de conteúdos diversos.

Bruno – A sua postura tem que ser correta dentro da escola. Fora da escola a sociedade precisa entender que você é uma pessoa normal e tem uma vida como a de qualquer outra pessoa. Somos julgados sim a qualquer momento.

Miriam – A sociedade julga muito. Os gostos musicais precisam ser refinados. O professor ser de direita para mim é um absurdo. É no mínimo estranho.

Michele – A ética profissional tem que existir. O professor não pode julgar seus alunos.