



PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)

CAMILA ROSA DOS SANTOS ALEIXO

**PRESCRIÇÕES DE PRÁTICAS PROFESSORAIS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

SÃO PAULO

2019

CAMILA ROSA DOS SANTOS ALEIXO

**PRESCRIÇÕES DE PRÁTICAS PROFESSORAIS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

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

Orientadora: Prof.^a Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti, Dra.

SÃO PAULO

2019

Aleixo, Camila Rosa dos Santos.

Prescrições de práticas professorais de educação infantil no município de São Paulo. / Camila Rosa dos Santos Aleixo. 2019. 181 f.

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

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti.

1. Prescrições de práticas. 2. Educação infantil. 3. Formação de professores.

I. Bioto-Cavalcanti, Patrícia Aparecida.

II. Título.

CDU 372

CAMILA ROSA DOS SANTOS ALEIXO

**PRESCRIÇÕES DE PRÁTICAS PROFESSORAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

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

São Paulo, 26 de junho de 2019.

Presidente: Prof.^a Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti, Dr.^a. - Orientadora - Uninove

Membro: Prof.^a Luciana Maria Giovanni, Dr.^a. – PUC/SP

Membro: Prof.^a Adriana Aparecida Terçariol, Dr.^a. - Uninove

Suplente: Prof.^a Maria Elisa Nogueira, Dr.^a. - Unoeste

Suplente: Prof.^a Rosiley Aparecida Teixeira, Dr.^a. - Uninove

SÃO PAULO

2019

Ao meu marido André, por me impulsionar na concretude de sonhos, entre eles, esta pesquisa, concebida com nosso primeiro filho Joaquim.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Deus e aos anjos de luz por me inspirarem e de maneira divina conduzirem-me a grandes realizações.

Aos meus pais, Silvana e Geraldo, por minha existência, por me constituir enquanto ser humano e mulher, pelos exemplos e princípios transmitidos.

Gratidão ao meu marido, por caminhar ao meu lado, concedendo-me suas asas quando me faltavam forças, sustentando-me com todo o aporte emocional e psicológico, transferindo-me seu amor e sua paz imprescindíveis para prosseguir.

Agradeço à minha tão admirável orientadora Professora Doutora Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti, por conduzir-me com maestria e sensibilidade na construção deste trabalho, a fim de que esta pesquisa se concluísse desta forma tão exemplar.

Ao meu filho Joaquim, por resplandecer sua luz em minha vida a cada minuto vivido enquanto mestranda.

À Universidade Nove de Julho (Uninove) pela bolsa de estudo concedida, que me possibilitou essa vivência acadêmica.

Às professoras doutoras Adriana Aparecida Terçariol e Luciana Maria Giovanni, que compuseram a banca examinadora, pelas contribuições oportunas ao trabalho final.

Aos familiares e amigos, em especial aos meus sogros, Adérito e Ivone, com os quais compartilhei os mais diversos sentimentos envolvidos no decorrer de todas as etapas deste trabalho, meu obrigado.

Gratidão ao que me tornei, após experiências e aprendizagens tão únicas.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo (de heranças simbólicas) o bastante para assumirmos responsabilidades por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e jovens. A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo comum e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar das suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-a em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

(Hannah Arendt)

ALEIXO, Camila Rosa dos Santos. **Prescrições de práticas professorais de educação infantil no município de São Paulo**. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

Resumo: A presente investigação situa-se no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove), especificamente, na Linha de Pesquisa e de Intervenção em Gestão Educacional (Lipiges). Propôs-se como objeto deste estudo o professor de educação infantil da rede municipal de ensino de São Paulo delineado em documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação desde meados dos anos 2000. Vale salientar que a partir desse objeto emergiram as seguintes inquietações que nortearam e motivaram o desenvolvimento desta investigação: Quais documentos são esses? Qual a tônica, alcance, objetivo, linguagem e conteúdo desses documentos? Neste contexto quais podemos entender como prescrições para as práticas docentes? Que professores os documentos propõem, desenham e formatam? Qual o papel do professor no levar à frente as propostas da secretaria segundo os documentos? Com essas perguntas de pesquisa delineadas, delimitou-se, como objetivo geral, analisar as prescrições dos documentos para as práticas dos professores de educação infantil da rede municipal de ensino de São Paulo, e traçar um perfil do professor conformatado nesses documentos. Como objetivo específico, estimou-se: descrever e analisar os documentos da SME aqui citados procurando captar o que normatiza quanto aos professores; estabelecer categorias analíticas quanto ao que afirmam sobre o professor; cotejar as afirmações dos documentos com o que dizem os dispositivos legais sobre educação infantil no que tange à atuação docente; verificar os pontos de contato do discurso oficial presente nos documentos com o que diz a literatura sobre o professor de educação infantil. A partir desses objetivos, a pesquisa foi desenvolvida segundo uma abordagem qualitativa, que se desdobra em três diferentes possibilidades na realização de uma pesquisa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. Definiram-se, como universo da pesquisa, os documentos oficiais da Secretaria municipal de educação: Orientações curriculares da infância: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil (2007); Avaliação na educação Infantil: Aprimorando olhares (2013); Currículo Integrador da infância paulistana (2015); Padrões de qualidade na educação infantil Paulistana (2015); Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana (2016). Deste modo a investigação foi desenvolvida dialogando com os referenciais teóricos, como: Kuhlmann (2001), Rosemberg (1995) e Vercelli (2015) ao tratar da educação infantil, Gatti (2009), Nóvoa (1995) e Garcia (1999) na temática formação de professores, e Bardin (1995) e Bioto-Cavalcanti (2013) na análise documental. Como principal resultado este estudo propiciou a compreensão do âmbito em que prescrições de práticas se revelam na educação infantil, detectou-se tendências que formatam o professor de educação infantil enquanto um executor de prescrições contidas nos documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Palavras-chave: Prescrições de práticas; educação infantil; formação de professores.

ALEIXO, Camila Rosa dos Santos. **Prescriptions of teacher education practices in the city of São Paulo**. 181 f. Dissertation (Master degree) - Master's Program in Management and Educational Practices, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

Abstract: This research is located in the Master Program in Management and Educational Practices (Progepe) of the University Nove de Julho (Uninove), specifically in the line of research and intervention in educational management (Lipiges). The object of this study was proposed the teacher of early childhood education of the municipal school of São Paulo outlined in documents produced by the Municipal Secretariat of Education since the mid-2000s. It is worth mentioning that from this object emerged the following concerns that guided and motivated The development of this research: What documents are these? What is the tone, scope, purpose, language and content of these documents? In this context, what can we understand as prescriptions for teaching practices? What teachers do the documents propose, draw and format? What is the teacher's role in carrying out the secretary's proposals according to the documents? With these research questions outlined, it was delimited, as a general objective, to analyze the prescriptions of the documents for the practices of teachers of kindergarten of the municipal school of São Paulo, and to draw a profile of the teacher conformed in these documents. As a specific objective, it was estimated: to describe and analyze the SME documents cited here, trying to capture what is normalized regarding teachers; establish analytical categories as to what they claim about the teacher; to compare the statements of the documents with what the legal provisions on early childhood education say regarding teaching performance: to verify the contact points of the official discourse present in the documents with what the literature says about the early childhood teacher. From these objectives, the research was developed according to a qualitative approach, which unfolds in three different possibilities in the accomplishment of a research: the documentary research, the case study and the ethnography. The universe of research was defined by the official documents of the Municipal Secretariat of Education: Childhood Curriculum Guidelines: Learning Expectations and Didactic Guidelines for Early Childhood Education (2007); Assessment in Early Childhood Education: Improving Looks (2013); Integrating Curriculum of São Paulo's childhood (2015); Quality standards in early childhood education Paulistana (2015); Quality indicators of São Paulo kindergarten (2016). Thus the research was developed dialoguing with the theoretical references, such as: Kuhlmann (2001), Rosemberg (1995) and Vercelli (2015) when dealing with early childhood education, Gatti (2009), Nóvoa (1995) and Garcia (1999) on the theme. teacher education, and Bardin (1995) and Bioto-Cavalcanti (2013) in document analysis. As the main result of this study provided an understanding of the scope in which prescriptions of practices are revealed in early childhood education, trends were found that shape the preschool teacher as an executor of prescriptions contained in the documents of the Municipal Secretariat of Education of São Paulo.

Keywords: Practice prescriptions; child education; teacher training.

ALEIXO, Camila Rosa dos Santos. **Prescripciones de prácticas docentes de educación infantil en el municipio de São Paulo**. 181 f. Disertación (Maestría) - Programa de Maestría en Gestión y Prácticas Educativas, Universidad Nueve de Julio, São Paulo, 2019.

Resumen: Esta investigación se ubica en el Programa de Maestría en Prácticas Educativas y de Gestión (Progepe) de la Universidad Nove de Julho (Uninove), específicamente en la línea de investigación e intervención en gestión educativa (Lipiges). El objetivo de este estudio fue el profesor de educación infantil de la escuela municipal de São Paulo que se describe en los documentos producidos por la Secretaría de Educación Municipal desde mediados de la década de 2000. Cabe mencionar que de este objeto surgieron las siguientes preocupaciones que lo guiaron y motivaron. El desarrollo de esta investigación: ¿Qué documentos son estos? ¿Cuál es el tono, el alcance, el propósito, el idioma y el contenido de estos documentos? En este contexto, ¿qué podemos entender como prescripciones para las prácticas de enseñanza? ¿Qué profesores proponen, dibujan y dan formato los documentos? ¿Cuál es el papel del profesor en la realización de las propuestas del secretario de acuerdo con los documentos? Con estas preguntas de investigación esbozadas, se delimitó, como objetivo general, analizar las prescripciones de los documentos para las prácticas de los maestros de jardín de infantes de la escuela municipal de São Paulo y dibujar un perfil del maestro conformado en estos documentos. Como objetivo específico, se estimó: describir y analizar los documentos de las PYME citados aquí, tratando de captar lo que está normalizado con respecto a los docentes; establecer categorías analíticas en cuanto a lo que afirman sobre el profesor; para comparar las declaraciones de los documentos con lo que dicen las disposiciones legales sobre educación de la primera infancia con respecto al rendimiento de la enseñanza; para verificar los puntos de contacto del discurso oficial presente en los documentos con lo que dice la literatura sobre el maestro de la primera infancia. A partir de estos objetivos, la investigación se desarrolló según un enfoque cualitativo, que se desarrolla en tres posibilidades diferentes en la realización de una investigación: la investigación documental, el estudio de caso y la etnografía. El universo de la investigación se definió en los documentos oficiales de la Secretaría Municipal de Educación: Pautas del plan de estudios sobre la niñez: Expectativas de aprendizaje y Pautas didácticas para la educación de la primera infancia (2007); Evaluación en Educación Infantil: Mejorando la apariencia (2013); Integración curricular de la infancia de São Paulo (2015); Estándares de calidad en educación infantil temprana Paulistana (2015); Indicadores de calidad de la guardería de São Paulo (2016). Así, la investigación se desarrolló dialogando con las referencias teóricas, tales como: Kuhlmann (2001), Rosemberg (1995) y Vercelli (2015) cuando se trata de educación infantil temprana, Gatti (2009), Nóvoa (1995) y García (1999) sobre el tema. educación docente, y Bardin (1995) y Bioto-Cavalcanti (2013) en el análisis de documentos. Como el resultado principal de este estudio proporcionó una comprensión del alcance en el que se revelan las prescripciones de prácticas en la educación de la primera infancia, se encontraron tendencias que configuran al maestro de preescolar como un ejecutor de prescripciones contenidas en los documentos de la Secretaría de Educación Municipal de São Paulo.

Palabras clave: Prescripciones de prácticas; educación Infantil; formación de profesores.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cefam – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

Cemei – Centro Municipal de Educação Infantil

CEI – Centro de Educação Infantil

CEU – Centro Educacional Unificado

CEU-FOR – Sistema de Formação dos Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

CME – Conselho Municipal de Educação

Coedi – Coordenação-Geral de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DOT – Diretoria de Orientação Técnica

DOU – Diário Oficial da União

DRE – Diretoria Regional de Educação

EaD – Ensino a Distância

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EI – Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Emef – Escola Municipal de Educação Fundamental

Emei – Escola Municipal de Educação Infantil

Fabes – Secretaria da Família e Bem-Estar Social

FCC – Fundação Carlos Chagas

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PDI – Plano de Desenvolvimento Individual

PEA – Projeto Especial de Ação

PEC – Programa de Educação Continuada

PEI – Plano Educacional Individualizado

Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

Prodam – Companhia de Processamento de Dados do Município de São Paulo

ProInfantil – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

ProUNI – Programa Universidade para Todos

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

SME – Secretaria Municipal de Educação

SMESP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

SPTEC – Sistema Paulista de Parques Tecnológicos

UAB – Universidade Aberta do Brasil

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Unip – Universidade Paulista

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Teses e Dissertações encontradas por fonte pesquisada e descritores utilizados	27
Tabela 2 – Teses e dissertações selecionadas por fonte pesquisada.....	28
Quadro 1 – Visão geral das pesquisas selecionadas no Banco de teses e dissertações da Universidade Mackenzie, Níveis: Mestrado e Doutorado.....	28
Quadro 2 – Visão geral das pesquisas selecionadas no Banco de teses e dissertações da Universidade Metodista, Níveis: Mestrado e Doutorado.....	31
Quadro 3 – Visão geral das pesquisas selecionadas no Banco de teses e dissertações: PUC, Níveis: Mestrados e Doutorados.....	33
Quadro 4 – Visão geral das pesquisas selecionadas no Banco de teses e dissertações da Unicid, Níveis: Mestrado e Doutorado.....	35
Quadro 5 – Visão geral das pesquisas selecionadas no Banco de teses e dissertações da Uninove, Níveis: Mestrado e Doutorado.....	36
Quadro 6 – Visão Geral das pesquisas selecionadas no banco de teses e dissertações da USP, Níveis: Mestrado e Doutorado.....	39
Quadro 7 – Alteração do Artigo 7º da Lei nº 13.....	78
Quadro 8 – Metodologia sistematizada da formação	170

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
1. INTRODUÇÃO.....	19
2. A CONSOLIDAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA ESFERA MUNDIAL À MUNICIPAL.....	44
2.1 Razões para surgimento da Educação Infantil no mundo: movimentos sociais, tendências pedagógicas na Ed. Infantil, primeiras iniciativas.....	44
2.2 Razões para o surgimento da Educação Infantil no Brasil: Primeiras instituições, enfoque da Ed. Infantil.....	51
2.3 Razões Políticas e Econômicas para o surgimento da Educação Infantil no município de São Paulo.....	52
3. DOCUMENTOS NACIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	64
3.1 Questões que delimitam o contexto atual da Educação Infantil no Brasil.....	71
3.2 O docente da educação infantil na rede municipal de São Paulo: de pajem a professor, o que diz a legislação.....	75
4. FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES.....	83
4.1 Alguns elementos conceituais.....	83
4.2 A profissionalização docente.....	89
4.3 A Formação continuada no Brasil.....	96
4.4 A Formação Continuada de Professores na Educação Infantil.....	97
4.5 A Formação Continuada de Professores no Município de São Paulo.....	99
4.6 Sistema de Formação de Educadores - CEU-FOR.....	102
4.6.1 Definição de um Currículo Formativo.....	104
4.6.2 Possibilidades Metodológicas.....	107
4.6.3 A Institucionalização do Sistema de Formação de Educadores.....	110
5. DA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES ÀS PRESCRIÇÕES	113
5.1 O Prelúdio das Prescrições.....	113
5.2 O professor como agente do currículo da SME.....	118
5.3 O educar e o cuidar.....	123

5.4 Planejar e dar espaço a espontaneidade.....	126
5.5 Professor na cultura infantil: propositor, observador, interventor, mediador.....	129
5.6 O professor e a organização dos espaços na Educação Infantil.....	134
5.7 Professor avaliador.....	140
5.8 Saberes necessário aos professores de Educação Infantil.....	147
5.8.1 Sobre os conteúdos em si, sobre sua multidimensionalidade.....	151
5.8.2 Articulações dos conhecimentos com as atividades.....	155
5.8.3 A criança em suas várias fases de desenvolvimento.....	160
5.9 Conclusão da análise: professor executor de prescrições.....	161
 6. PLANO DE INTERVENÇÃO.....	 169
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS.....	178

APRESENTAÇÃO

Meu trajeto magistral, conjuntamente ao encantamento pela educação, começou aos 16 anos, quando ingressei no curso de Magistério realizado no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam). Imersa em um currículo formativo admirável, tive a oportunidade de vivenciar o enlace harmônico entre teoria e prática, imprescindível na constituição da profissionalização docente.

Admirada com as ricas experiências e aprendizagens nos quatro anos de curso, desvencilhar-me da educação já não era mais possível. A essa altura, em meio aos estágios de observação e regência, algumas convicções docentes se solidificaram em tenra juventude, como a admiração por deslumbrantes práticas pedagógicas, a criticidade comparativa entre práticas restritas e engessadas, a estruturação e organização de diferentes espaços, o primeiro amor à Educação Infantil e a certeza de uma escolha profissional constituída de sonho, dedicação e esperança na educação.

A inquietação e ânsia por dias melhores enquanto docente motivou-me a buscar diferentes concepções e experiências em redes de ensino do ABC, atuante predominantemente em creches e pré-escolas por 15 anos. Minha motivação por especializações era constante, assim como a predisposição formativa, partindo de convites para socialização de boas práticas embasadas em projetos desenvolvidos por mim.

Com formações diferenciadas, meu percurso acadêmico se consolidou. Após o Magistério optei por experienciar outra especialidade, que me propiciasse embasamento relevante na atuação com bebês e crianças na área de corpo e movimento. Esta me fez (que tal assim?) escolher a licenciatura em Educação Física como primeira graduação, seguida da Pedagogia, complementando essa primeira etapa.

Posteriormente, impulsionada por perquirições provenientes do exercício docente, especializei-me em Arte e Educação e Psicopedagogia. Nesta constante busca por fundamentação e novas metodologias, diversos outros cursos se integraram a minha formação, lapidando e direcionando meus passos acadêmicos.

Comparações e questionamentos correspondentes à totalidade das realidades educacionais observadas nos municípios em que atuei evidenciaram a necessidade de maior aprofundamento teórico e empírico.

O prelúdio de minha carreira se deu na Prefeitura de São Bernardo do Campo, aos 20 anos, quando assumi meu primeiro cargo efetivo, e assim atuei por 10 anos, exclusivamente

na Educação Infantil, em unidades de creches e pré-escolas. Imensuráveis foram minhas aprendizagens metodológicas e conceituais por meio da prática e da formação continuada dentro e fora da escola, direcionadas minuciosamente ao atendimento e anseios da primeira infância.

Em 2010 ingressei na Prefeitura de São Paulo como Professora de Educação Infantil (PEI), cargo específico para o exercício em Centros de Educação Infantil (CEI). A concomitância dessas redes torna inevitável o confronto de contextos municipais, fomentando dilemas e interrogações, atreladas principalmente à prática docente.

Alguns descontentamentos na carreira e estatuto do magistério no município de SBC impulsionaram-me a buscar novas possibilidades de trabalho na esfera pública. Com a aprovação em alguns concursos fui convocada pela Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul e pela Rede Estadual de Ensino, contudo imersa a realidade profissional do acúmulo de cargo não pude assumir por incompatibilidade de horários.

Em meados de 2013 nova possibilidade surge ao ser convocada pela Prefeitura de Santo André, efetivando a transição para outra autarquia. Experiências inovadas confirmam minha escolha pela carreira docente, decorrente de novos olhares para prática e socialização entre os profissionais. A possibilidade de trânsito entre modalidades dessa rede oportunizou-me conhecer além da educação infantil também a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, alargando meu olhar e experiências práticas.

Nessa etapa da carreira, minha prática docente até então natural e “somente minha” ganha certa visibilidade por parte de gestores, desencadeando indicações para apresentação de projetos desenvolvidos, formações e convites para cargos de gestão. Diante desses novos desafios, experiências de cunho formativo passam a compor minha atuação, denunciando uma afinidade e apreço pela formação de professores até então desconhecida em mim.

A infinidade de possibilidades oportunizadas pela educação me transporta a novas esferas. A atuação enquanto formadora fomenta novamente a premência em expandir e fundamentar meu currículo acadêmico, apresentando-me assim ao Mestrado Profissional de Gestão e Práticas educacionais da Universidade Nove de Julho.

Intencionando melhor compreender a prática docente aplicada no atendimento às crianças e bebês no município de São Paulo, nasce esta pesquisa buscando, através da análise documental, conhecer as orientações metodológicas descritas para a orientação da prática professoral.

A pesquisa trouxe algumas importantes evidências a respeito do processo formativo da Educação Infantil Municipal principalmente referente às circunstâncias estruturais e organizativas e aos espaços e tempos restritos.

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta pesquisa é o professor de educação infantil da rede municipal de ensino de São Paulo delineado em documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação desde meados dos anos 2000. As propostas desses documentos quanto aos professores inserem-se num contexto nacional e internacional de produção de modelos de práticas professorais via documentos oficiais. Essas ações também podem ser lidas como pertencentes ao movimento de fortalecimento da formação continuada docente, que tem ganhado destaque em meio às políticas de reorganização curricular das redes de ensino públicas.

O Professor de Educação Infantil (PEI) da rede municipal de São Paulo é um dos sujeitos históricos que integram o quadro investigativo das tendências atuais quanto à formação/formatação docente como agente de estado. Os documentos aqui analisados permitem configurar a intenção do agente do estado quanto à modelização das práticas daqueles que deverão implementar suas intenções políticas e parâmetros socioeducativas. Portam um discurso teoricamente atualizado e aceito socialmente e dão ao professor, ao menos discursivamente, um espaço privilegiado no processo de afirmação de culturas, práticas e identidades.

A partir do final dos anos 90, quando governos do Brasil e do mundo, documentos nacionais e internacionais e as políticas nacionais de educação, começaram a enfatizar a importância de investir na Formação Continuada de Professores, esse tema tem ganhado grande destaque.

Esse destaque do tema e sua significância quanto ao investimento nas formações docentes se dá devido a diversos fatores, dentre os quais podemos salientar a produção de um consenso discursivo e político quanto à deficiência da formação Inicial, que não dá conta de todos os conteúdos e de todos os elementos que os professores vão enfrentar quando chegarem à sua prática pedagógica, tendo como um dos argumentos o fato de que a formação inicial é muito centrada na teoria, motivo que causa uma defasagem na formação inicial do professor.

Outro fator são os resultados de pesquisas internacionais, como os da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), confirmando que os professores inseridos em contextos de constante formação impactam positivamente na

aprendizagem dos alunos, segundo análise realizada sobre os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) (MAUES, 2011).

Entretanto, pesquisas realizadas pela Fundação Carlos Chagas (FCC) tem sinalizado que as formações continuadas são padronizadas, desconsiderando a formação prévia do professor, sua realidade enquanto profissional, seu grau de formação, a realidade escolar e seu desempenho nas avaliações, ou seja, todos recebem um modelo único de formação como se todos os profissionais fossem iguais. Essas pesquisas apontam ainda que a formação continuada atende como principal interesse, a demanda imposta pelas secretarias, provenientes de alterações curriculares, de metodologias e conteúdos vigentes, resultante de parcerias e mudanças no âmbito governamental.

Diante desse quadro, a formação almejada se constitui de um modelo mais particularizado, centrado na escola, a partir da demanda do professor, da necessidade da escola, considerando o ciclo de vida profissional do professor, uma formação gerida pela equipe gestora da escola. Por consequência as formações devem ser apuradas efetivamente, validando ou não o processo, indicando se os professores aprenderam ou não, se a prática repercute resultados provenientes da formação.

Para tanto, cabe destacar a importância que a educação infantil vem ganhando no cenário nacional, a contar, principalmente, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, em que ela foi integrada na etapa da educação básica, passando, dessa forma, a participar da distribuição de recursos e de esforços normativos e prescritivos. Tais movimentos procuram, desde então, conferir uma identidade à educação infantil como lugar e tempo de construção de saberes e de identidades.

Tal esforço pode ser observado, por exemplo, nas ações do governo federal que produziram um arcabouço legal sobre a educação infantil.

Citam-se aqui os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI,1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI,2009) e a Política Nacional para a Educação Infantil (2006). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em consonância aos Parâmetros Curriculares Nacionais, passam a atender o estabelecido no art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) quanto à necessidade de uma base nacional comum para os currículos. Paralelo à elaboração dos RCNEI (conjunto de referências e orientações pedagógicas), o Conselho Nacional de Educação definiu as DCNEI, com caráter mandatório.

De acordo com a Resolução 1 de 7 de abril de 1999, no seu Art. 2º, “essas Diretrizes constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, com objetivo de orientar as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL,1999). Ambos os documentos têm subsidiado a elaboração das novas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

Em continuidade a esse processo histórico, político e técnico, o MEC define a Política Nacional de Educação Infantil com diretrizes, objetivos, metas e estratégias. Este documento preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação. Foi elaborado em parceria com o então Comitê Nacional de Educação Infantil, ensejando propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa, bem como a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a educação infantil na formulação das políticas públicas voltadas para as crianças de 0 a 6 anos. Considerando o contexto e a elaboração deste documento, o MEC tem como objetivo contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos, segundo o documento da Política (BRASIL, 2003).

Dessa forma, o espaço que a educação infantil vem ganhando tem gerado um olhar para o professor desta modalidade. Em São Paulo, o antigo auxiliar de educação infantil foi recategorizado como professor de educação infantil, em 2004, no bojo das redefinições do tratamento dado a essa etapa da escolarização pela prefeitura de São Paulo, como, por exemplo, a transição da alçada da educação de crianças de 0 a 3 anos para a Secretaria Municipal da Educação em 2001, sendo que até então estava sob a tutela da Secretaria Assistência Social.

Esse professor, segundo exigência da LDB de 1996, deveria passar por um processo de formação inicial, se ainda não tivesse o curso de Pedagogia. Para tanto, foi oferecido a Proposta de Emenda à Constituição – Município, em parceria com Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) sob a gestão acadêmica das Universidades USP e PUC, oportunizando a graduação em nível superior aos professores com formação apenas do magistério.

Mas as ações da Secretaria Municipal de Educação com vistas à formação continuada de professores datam de épocas anteriores à LDB e a outros documentos internacionais e nacionais que afirmam a importância do tema. Na gestão de Luiza Erundina

(1989-1992) os Grupos de Formação incumbiam-se dessas ações. Nos anos subsequentes a prefeitura institui Programas de formação docente como A Rede em Rede (2010), e o CEU-FOR (2014). Atualmente, o Projeto Especial de Ação (PEA) que ocorre nas escolas da rede municipal é o espaço dessa formação.

Com relação à formação de professores, desde 2009 assumimos os seguintes objetivos: criar referências para a organização de rotinas pedagógicas; ampliar a qualidade de vivências dos tempos e espaços nas Unidade de Educação Infantil; produzir material de referência para educadores. (SÃO PAULO, 2010).

Podem-se ver também nos documentos da SME essa intenção e ação conformativa das identidades de práticas docentes. Entre os documentos produzidos desde meados dos anos 2000 destacam-se: Orientações curriculares da infância: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil (2007); Avaliação na educação Infantil: Aprimorando olhares (2013); Currículo Integrador da infância paulistana (2015); Padrões de qualidade na educação infantil Paulistana (2015); Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana (2016).

As Orientações curriculares da infância: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil (2007), apresenta como objetivo subsidiar a pedagogia voltada para primeira infância, buscando transpor paradigmas, considerando as crianças como sujeitos sociais de direitos, possibilitando a articulação entre as propostas de trabalhos nas diferentes unidades, sendo assim um instrumento vivo, revigorante na ação educativa para educação infantil.

O documento enfatiza a importância da mediação do professor que se dá pelo arranjo dos diversos elementos dispostos no contexto de aprendizagem da educação infantil, objetos, horários, agrupamentos e espaços. Ressalta que a ação educativa será alicerçada na concepção de criança e de educação infantil, na conscientização de seu papel constantemente reflexivo, aprofundando suas observações à medida que o envolvimento com as crianças se amplifica.

O documento Avaliação na educação Infantil: Aprimorando olhares – Normativa 01/2013 apresenta ainda subsídios não somente avaliativos, possui caráter integrador de dicotomias, entre modalidades da educação básica – lúdico e aprendizagem, escola e família, currículo e Projeto Político-Pedagógico (PPP) – e tantos outros fatores observados

neste cenário da educação infantil. Caracteriza -se relevante no campo formativo, substrato de reflexões e estudo direcionados aos docentes da rede municipal, sendo fundamentais para atividade pedagógica, inaugurando uma nova fase fundamentada em concepções que reservam a centralidade do PPP à criança.

O Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) objetiva subsidiar os momentos de estudo coletivo dos professores de ambas as etapas da Educação Básica (educação infantil e ensino fundamental), com o intuito de promover reflexões sobre as práticas pedagógicas com vistas a um processo de transição que articule os trabalhos desenvolvidos nas duas etapas. Essa reorganização curricular pretende nortear os momentos de formação dos educadores, refletindo na prática pedagógica que subsidiará o processo de transição dessas etapas. Seu eixo central é a integralidade dos sujeitos no processo educacional, como protagonista e autor de sua trajetória.

O documento Padrões Básico de Qualidade da Educação Infantil Paulistana – Normativa 01/2015, apresenta como primícias o atendimento de qualidade às crianças de 0 a 5 anos de idade, atendendo desta forma ao disposto no Plano Nacional de Educação – meta I.

Denota a importância do respeito aos bebês e crianças exercido no trabalho pedagógico, garantindo às diferentes infâncias uma trajetória saudável e feliz, protegidos de qualquer forma de violência, desenvolvendo em seus ritmos individuais através de brincadeiras, em um ambiente acolhedor que contemple o cuidado e a educação.

O documento Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana (2016) visa promover uma prática de avaliação institucional participativa nos CEIs diretos, indiretos, conveniados. Apresenta detalhadamente as nove dimensões definidas devido a sua eminência para educação infantil, concebidas de indicadores significativos e aprofundados por questões, ressaltando que a contribuição da formação inicial e continuada incide em avanços para unidade de educação infantil.

Cada um desses documentos explicita os objetivos do governo municipal quanto à educação infantil e quanto ao professor da educação infantil. Será sobre esse corpus documental que se debruçará esta pesquisa.

Diante desse cenário foram levantados os seguintes questionamentos: Quais documentos são esses? Qual a tônica, alcance, objetivo, linguagem e conteúdo desses documentos? Neste contexto quais podemos entender como prescrições para as práticas

docentes? Que professores os documentos propõem, desenham e formatam? Qual o papel do professor no levar à frente as propostas da secretaria segundo os documentos?

Com estes questionamentos, definiu-se como objetivos desta pesquisa:

- I. (objetivo geral): analisar as prescrições dos documentos para as práticas dos professores de educação infantil da rede municipal de ensino de São Paulo;
- II. (objetivos específicos): (1) descrever e analisar os documentos da SME aqui citados procurando captar o que normatizam quanto aos professores; (2) estabelecer categorias analíticas quanto ao que afirmam sobre o professor; (3) checar as afirmações dos documentos com o que dizem os dispositivos legais sobre educação infantil no que tange à atuação docente; (4) verificar os pontos de contato do discurso oficial presente nos documentos com o que diz a literatura sobre o professor de educação infantil.

Gatti (2001, p. 73) retrata o conflito instaurado no campo das pesquisas em educação a partir dos anos 90, sinalizando o confronto salutar entre posturas metodológicas, epistemológicas e utilização de técnicas que impulsionaram avanços, associados à chamada pesquisa qualitativa:

[...] cujo uso se expandiu pela busca de métodos alternativos aos modelos experimentais e aos estudos empiristas, cujo poder explicativo sobre os fenômenos educacionais vinham sendo postos em questão, como ocorreu com os conceitos de objetividade e neutralidade embutidos nesses modelos. As alternativas apresentadas pelas análises chamadas qualitativas compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos etc.

A abordagem qualitativa se desdobra em três diferentes possibilidades na realização de uma pesquisa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia.

Esta pesquisa está alicerçada na pesquisa documental, procedimento este que utilizará do estudo de documentos na realização da abordagem qualitativa enquanto exercício de pesquisa, considerando os documentos como importante fonte de dados que

possibilitam o exame de materiais de forma analítica, com novos olhares a fim de reexaminá-los, possibilitando novas leituras e interpretações.

A amplitude do conceito documento se estende a todo material escrito, incluindo estáticas e elementos iconográficos, desdobrando-se entre as categorias primárias (quando realizado por indivíduos ligados diretamente ao fato) ou secundárias (se coletado por pessoas distantes do evento). Essa categoria de pesquisa permite análise de circunstâncias e pessoas nas quais o acesso físico é impossibilitado, além de constituir um caráter não reativo, preservando as informações mesmo no decorrer do tempo, sendo desta maneira uma fonte natural de dados, favorecendo o estudo de longos períodos.

O desenvolvimento da pesquisa documental segundo Bardin (1995) é permeado por três aspectos fundamentais por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e sua análise. Tratando-se desta pesquisa a eleição dos documentos considerou as publicações atuais de maior destaque na educação infantil municipal. Enquanto docente desta rede de ensino, o acesso a todo acervo da SME é possibilitado no cotidiano escolar, por se tratar de leis, normativas, resoluções e revistas. A fase de análise possui fundamentação teórica conjuntamente com a utilização de categorias.

O emprego da análise de conteúdo se subdivide em fases: a pré-análise, que consiste na organização, leitura e exame inicial dos documentos, as hipótese e a seleção formal do material; a fase de exploração do materiais, em que os referenciais teóricos e hipóteses são atrelados à definição de procedimentos a serem seguidos na análise dos materiais, indicando categorias que confirmam ou alteram as hipóteses dos referenciais teóricos pensados anteriormente; e por último o tratamento dos resultados, por meio de técnicas quantitativas e qualitativas, os resultados são condensados, de maneira a ampliar o conteúdo apreendido no documento.

Os documentos centrais da SME que foram analisados, além dos centrais para esta pesquisa, como já assinalado, são: Revista Escola Municipal, ano 18, 13. Edição especial: 50 anos de pré-escola municipal (1985); Documento de Referência do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (2013); Revista Magistério Edição especial: 80 anos de Educação Infantil na rede municipal de Ensino de São Paulo (2015) e Edição especial: 15 anos do centro de educação infantil (2017) .

Outros também foram consultados, entre eles as legislações e documentos federais: Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei 9.394/1996; Por uma política de formação do profissional de educação infantil (1994); Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil (1996); Referenciais para formação de professores (1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para Pedagogia (2006); DCNI (2009).

O *corpus* teórico que forneceu a base argumentativa para dialogar com os documentos constitui-se de autores de diferentes campos do saber sobre o qual gira esta pesquisa. O referencial teórico fundamenta-se em Kuhlmann (2001), Rosemberg (1995) e Vercelli (2015), ao tratar da educação infantil; Gatti (2009), Nóvoa (1995) e Garcia (1999), na temática formação de professores; e Bioto-Cavalcanti (2013), na análise documental.

Da leitura dos documentos e do que foi extraído da leitura dos textos, chegou-se ao estabelecimento prévio de algumas categorias analíticas ao redor das quais serão alcançados os objetivos gerais desta pesquisa. São elas, a saber:

1. O professor como agente do currículo;
2. O cuidar e o educar;
3. Planejar e dar espaço a espontaneidade;
4. O professor na cultura Infantil: propositor, observador, interventor e mediador;
5. O professor e a organização dos espaços na educação infantil;
6. O professor avaliador;
7. Saberes necessários aos professores de educação infantil.

Igualmente, para o aprofundamento das discussões aqui empreendidas e de modo a estabelecer sua ligação com outras pesquisas, procedeu-se a um levantamento das dissertações e teses escritas sobre o tema.

O levantamento foi feito em fevereiro de 2018, tendo como fontes os bancos de dados das seguintes universidades da cidade de São Paulo: Mackenzie, Metodista, PUC, Unip, Uninove e USP. A opção por essas Universidades se justifica pela proximidade ao objeto de estudo e aproximação da realidade formativa centralizada no município de São Paulo, apresentando essas instituições um extenso rol de pesquisas acadêmicas correlacionadas temática abordada neste trabalho.

Tabela 1 - Teses e dissertações encontradas por fonte pesquisada e descritores utilizados

DESCRIPTOR	MACKENZIE	METODISTA	PUC	UNICID	UNINOVE	USP	Total	por
								Descritor
Formação continuada	52	33	84	23	103	175	470	
Formação docente	62	50	95	12	118	77	414	
Formação de professores	188	159	214	55	246	230	1092	
Educação Infantil	135	152	81	11	234	143	756	
Secretaria municipal de São Paulo (SME)	60	145	178	02	336	43	764	
Total	497	539	652	102	1037	668	3496	

Total geral: 3.495 documentos encontrados

Fonte: Dados da pesquisa.

A importância desta primeira etapa indicou relevância apontada na temática do projeto, por já ser tratada pela academia, possibilitando subsídios para pesquisa. Conquanto vale ressaltar que os descritores utilizados trouxeram resultados abrangentes e amplos, além da reincidência de um mesmo trabalho ser apontado em diferentes palavras-chaves e suas combinações, resultando no refinamento de trabalhos de maneira minuciosa, a fim de elencar as pesquisas de maior pertinência ao foco da pesquisa. Nesta etapa, foram selecionados 100 trabalhos. Os resultados quantitativos compõem a Tabela 2.

Tabela 2 - Teses e dissertações selecionadas por fonte pesquisada

DESCRITOR	MACKENZIE	METODISTA	PUC	UNICID	UNINOVE	USP
ES:						
Teses e dissertações selecionadas	16	8	15	16	18	25

Total geral: 98 documentos

Fonte: Dados da pesquisa.

A semelhança entre os três primeiros descritores, referente à “Formação continuada”, “Formação docente” e “Formação de Professores”, permite agrupá-las em uma mesma chave de leitura e seleção pós levantamento.

Partindo do levantamento realizado e posterior análise das informações gerais, foram selecionados os trabalhos que mais se aproximaram desta pesquisa. Para melhor apresentação dos dados, estes foram subdivididos por universidades, destacando posteriormente os que podem vir a contribuir com este trabalho.

Os resultados provenientes do levantamento de teses e dissertações trouxeram uma ampla multiplicidade de temas, englobando os descritores pesquisados de maneira mais próxima ou mais distante do cerne desta pesquisa. Para organizar e selecionar os trabalhos, de acordo com o entendimento construído, três categorias foram selecionadas, sendo (1) as que contribuem com a pesquisa, tendo as mesmas abordagens, (2) as que contribuem com a pesquisa mesmo com abordagens diferentes e (3) as que pelo título localizado poderiam contribuir, mas não contribuem.

A exposição dos resultados conclui-se da seguinte maneira: os descritores foram agrupados pela abrangência do tema e para cada grupo de palavras-chave (descritores), foram selecionados e agrupados aos trabalhos de acordo com as categorias supracitadas por universidade.

Quadro 1 - Visão geral das pesquisas selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Mackenzie, Níveis: Mestrado e Doutorado

DESCRITORES	Encontradas	Selecionadas
Formação continuada	52	1. SOUZA, Gilberto Pereira de. Formação profissional e condições de trabalho do magistério paulista entre 1996-2011.
Formação docente	62	
Formação de professores	188	

		<p>2. MELO, Odenicio Jr Marques. Produção de subjetividade e formação docente.</p> <p>3. TAVANO, Vinicius. Formação em serviço de professores em escolas municipais do extremo leste da capital paulista.</p> <p>4. BERLEZZI, Fernando Luis Cazarotto. Formação de professores de educação básica para uso de linguagem hbí rida: a importância do roteiro de audiovisual no processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>5. SALLES, Rubens. Formação continuada com base na pedagogia Waldorf: contribuições do projeto Dom da Palavra.</p> <p>6. GUIRADO, Vanessa Zinderski. Políticas públicas educacionais para as licenciaturas: um estudo a partir da Formação de Professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – <i>Campus</i> São Paulo.</p> <p>7. PINTO, Daniella Basso Batista. Formação de professores na universidade: o curso de Pedagogia em questão.</p> <p>8. LIMA, Márcia Helena de. Trajetórias de docentes nos cursos de formação: um estudo do percurso interdisciplinar e suas implicações na prática profissional.</p> <p>9. FERREIRA, Nilza Donizetti Dias. O coordenador pedagógico e a ação docente: contribuições de uma política pública de desenvolvimento profissional no local de trabalho.</p> <p>10. LIZARDO, Lilian de Assis Monteiro. Cursos de Pedagogia e a formação do professor de creche.</p> <p>11. TURIANI, José Luis de Melo. Formação continuada de professores e TIC: contribuição do curso mídias na educação.</p> <p>12. SANTO, Marco Antonio Espírito. Aprendizagem da profissão na prática da profissão: um estudo sobre relações entre educação, trabalho e sociedade</p>
--	--	---

Educação Infantil	135	<p>13. MIRANDA, Caroline Fagundes Schalh. Indicadores da qualidade na educação infantil relacionados à criança com deficiência.</p> <p>14. PELIZON, Maria Helena. O ensino de ciências na educação da infância numa perspectiva cultural e científica: análise de aprendizagens de alunos-professores do Programa de Educação Continuada -Formação Universitária/municípios.</p>
Secretaria municipal de São Paulo (– SME)	60	<p>15. SOUSA, Clarinda Conceição Rocha de. Projeto Teatro de Bonecos "Mamulengo"/ Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: trajetórias e ressonâncias entre 1978 e 2016.</p> <p>16. FIGUEIRÊDO, Ivoneide Gomes. Avaliação da qualidade de creches: estudo em um município de São Paulo.</p>
Total:	497	16

Fonte: Dados da pesquisa.

Embasada nos resultados obtidos no banco de dados da Universidade Mackenzie, 497 trabalhos foram encontrados, contudo 18 foram selecionadas e agrupadas por descritores e indicadas conforme sua contribuição para a presente pesquisa.

Após apanhado e análise dos trabalhos correlacionados aos descritores, o trabalho que contribui com a pesquisa possuindo mesma abordagem é o de Souza (2014) as políticas e ações de formação profissional docente na Educação Básica paulista no período 1996-2011, no contexto das reformas educacionais iniciadas na segunda metade da década de 1990 que começaram um processo de mercantilização do ensino em São Paulo e no Brasil.

Localizaram-se ainda outros dois trabalhos que contribuem com a pesquisa, no entanto, com abordagens diferentes, Melo (2017) versa sobre o docente em formação, ao estudar as disciplinas específicas da licenciatura agregará valores significativos ao exercício profissional, retratando o professor a partir dos elementos presentes no momento sua formação, em construção, aberto a melhores possibilidades profissionais.

Tavano (2013) apresenta em sua investigação a dinâmica do processo de formação permanente do professor centrada na escola e suas consequências para o desenvolvimento da educação entre os anos de 2005 e 2009, partindo da observação do processo de aprendizagem da docência, tanto na formação inicial do docente quanto na continuada, em especial a formação em serviço, optando por realizar esta análise na Rede Municipal de Educação de São Paulo, por contar com um programa de formação em serviço há mais de 20 anos.

Constatou-se, após apreciação dos trabalhos selecionados, que as 15 pesquisas restantes não contribuem para o trabalho.

Quadro 2 - Visão geral das pesquisas selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Metodista, Níveis: Mestrado e Doutorado

DESCRIPTORES:	Encontradas	Selecionadas
Formação continuada	33	<ol style="list-style-type: none"> 1. MUNARI, Keiti De Barros. Formação de professores: um olhar para a subjetividade docente. 2. YAMAMOTO, Carolina. Formação continuada na escola. 3. MOYANO, Jozina Alves. O coordenador pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche: possibilidades e desafios.
Formação docente	50	
Formação de professores	159	
Educação Infantil	152	<ol style="list-style-type: none"> 4. SALES, Cintia De Cássia Silva. A contribuição da formação continuada para as professoras de educação infantil do município de São Paulo. 5. DIEL, Jaqueline Sandra. Formação continuada de professores da educação infantil: um estudo a partir do curso encontros de leitura realizado no Município de Sinop/Mt. 6. TOSCANO, Kelly Cristina Ramos. As transformações das práticas em educação infantil no período de 1960/2000: os trabalhos dos alunos, a voz das professoras e os documentos curriculares.
Secretaria municipal de São Paulo (SME)	145	<ol style="list-style-type: none"> 7. LOUREIRO, Emília Marlene Morgado. Formação de professores em serviço: uma experiência da rede municipal de educação de São Paulo iniciada no governo Erundina. 8. MANTOVAN, Jéssica Martins. A proposta de reorganização de ciclos implantada em 2014 no município de São Paulo: impactos iniciais e a reação dos professores.
Total:	539	8

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nos resultados obtidos no banco de dados da Universidade Metodista, 539 trabalhos foram encontrados, contudo 8 foram selecionados e agrupados por descritores e indicados conforme sua contribuição para a presente pesquisa.

Após apanhado e análise dos trabalhos correlacionados aos descritores, apresento o trabalho Sales (2015) que contribui com a pesquisa com a mesma abordagem. Discorre acerca da formação continuada das educadoras da Educação Infantil da rede pública municipal de São Paulo, investigando a proposta de formação continuada oferecida pela SMESP buscando pesquisar quais são as contribuições desse projeto para essas educadoras. O estudo foi desenvolvido a partir da percepção da importância da formação continuada como um caminho de ressignificação da identidade docente e um exercício reflexivo para as professoras desse segmento da educação considerando todo o seu processo de construção histórica.

Localizaram-se ainda dois trabalhos que contribuem com a pesquisa mesmo com abordagens diferentes: Loureiro (2014), em sua pesquisa, trata da política voltada para a formação continuada em serviço docente cujo período de implantação aconteceu entre 1989 e 1992 na cidade de São Paulo, durante a administração da prefeita Luíza Erundina, que teve à frente da Secretaria Municipal de Educação, nos anos iniciais de sua gestão, o professor Paulo Freire.

A relevância desse período ocasionou consideráveis conquistas quanto à implantação ao espaço formativo docente em serviço. Munari (2016) versa seu trabalho a profissão docente atrelada ao viés das reformas políticas que visam ao atendimento das necessidades emergenciais exigidas pelos sistemas socioeconômico e cultural. As adequações do ensino para atendimento das demandas do novo capitalismo refletem na criação de modelos padronizados ou hegemônicos na formação docente. A autora questiona os aspectos da subjetividade social que permitem um entrecruzamento da teoria com a prática.

Os trabalhos citados conversam com esta pesquisa por tratarem das temáticas de formação continuada em serviço e seus revérberos na prática, questões essas analisadas nos documentos e levantamento histórico. Dos demais trabalhos selecionados constatou-se que cinco não contribuem.

Quadro 3 - Visão geral das pesquisas selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da PUC, Níveis: Mestrado e Doutorado

DESCRIPTOR	Encontradas	Selecionadas
Formação continuada	84	<ol style="list-style-type: none"> 1. LUIZ JUNIOR, Celso. História da formação de professores no Brasil: análise crítica das políticas de formação, por vídeos da década de 1990. TESE 2. SANTANA, Terezinha. Formação continuada de professores e transposição didática. 3. PINTO, Alexandre Saul. Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. 4. ROCHA, Francisco Antônio Moreira. A formação e a permanência de professores mestres e doutores nas escolas públicas estaduais de São Paulo: o programa Bolsa Mestrado/Doutorado. 5. SECCO, Karen Ciaccio. Coaching e formação da consciência docente. 6. BURGER, Edneia Regina. Formação em serviço do pessoal não docente proposta no projeto político-pedagógico de creches municipais. 7. FIGUEIREDO, Jocinete das Graças. Formação humana e tempos educativos nas inovações curriculares: teorias, práticas e perspectivas
Formação docente	95	
Formação de professores	214	
Educação Infantil	81	<ol style="list-style-type: none"> 8. COAN, Adriana Aparecida. A prática docente de uma professora da educação infantil e seus desafios. 9. MORAIS, Patrícia Ferreira de Brito. Práticas pedagógicas e a educação infantil: desafios e possibilidades. 10. SANTOS, Mirtes Silva A gestão da educação infantil em municípios da grande São Paulo.
Secretaria Municipal de São Paulo (SME)	178	<ol style="list-style-type: none"> 11. CLAUDIO, Claudemiro Esperança. Política e práticas formativas em confronto na cidade de São Paulo a partir da gestão Paulo Freire (1989-1992): representação de professores sobre a escola. 12. COCCO, Cecília Aparecida. São Paulo é uma escola: uma política curricular sob o olhar dos educadores. 13. ALBOZ, Vivian. O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo: conquistas e desafios.

		<p>14. CARNEIRO, Lislayne. A implementação da reforma curricular e o trabalho docente no programa mais educação de São Paulo</p> <p>15. DIAS, Dorotéia Bittencourt. O magistério no século XXI: o trabalho de professor e as consequências pedagógicas em uma unidade educacional no Município de São Paulo</p>
Total	652	15

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nos resultados obtidos no banco de dados da Pontifícia Universidade Católica (PUC), 652 trabalhos foram encontrados, contudo 15 foram selecionadas.

Contribuindo com a pesquisa partindo da mesma abordagem apresento o estudo histórico de Claudio (2015) quanto à estruturação da rede pública municipal quanto à oferta de formação inicial e em serviço, oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, com base em dois governos específicos Luiza Erundina de Sousa (1989-1992) e Gilberto Kassab (2006-2012), com suas respectivas gestões no campo educacional a de Paulo Freire e a de Alexandre Schneider, ensejando compreender as representações a respeito da escola e da formação em serviço dos professores que vivenciaram esses governos, no que diz respeito às razões para o sentimento de autoria e alienação nessas formações e o decorrente desdobramento no fazer em sala de aula.

Identificou-se ainda o trabalho de Moraes (2014) que contribui com a pesquisa apresentando mesma abordagem, por examinar a interação que existe entre a prática pedagógica das professoras de Educação Infantil, sua formação continuada e a viabilização de um novo currículo. Pautada na concepção de infância a Educação Infantil foi ressignificada, deixando de ser um lugar de assistência e se transformou em um espaço educacional, trazendo preocupações referentes ao processo de desenvolvimento das crianças, questões essas analisadas nesta pesquisa.

Dentre os trabalhos selecionados nesta universidade, 13 não foram apresentadas por não contribuírem para esta pesquisa.

Quadro 4 - Visão geral das pesquisas selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da Unicid, Níveis: Mestrado e Doutorado

DESCRIPTORES	Encontradas	Selecionadas
Formação continuada	103	<ol style="list-style-type: none"> 1. SANTOS, Helvezir Ribeiro dos. A formação continuada do professor de educação infantil: um estudo dos cursos de formação por SME e Fabes no município de São Paulo 1989-1996. 2. SANTOS, Rúbia Andréa Duarte dos. Formação continuada dos professores da educação infantil: análise da produção de teses e dissertações na região sudeste (1996-2004). 3. VALIANTE, Débora da Silva Melo. Portfólios reflexivos na formação centrada na escola. 4. CARDOSO, Vania Marques. Tempo para colaborar? Olhares sobre o significado e os sentidos atribuídos pelos docentes ao horário de trabalho coletivo. 5. MENEZES, Regiane da Costa. Práticas lúdico-reflexivas na formação de professores. 6. CAMOLEZ, João Carlos. Pedagogia do re-encantamento: uma intervenção diferencial na formação docente. 7. KERBEI, Maria Helena Aita. A formação continuada do professor de educação física da rede municipal da cidade de São Paulo 2008 a 2012. 8. TARDELI, Élide Aparecida. Uma proposta de formação em serviço: professores na função de coordenadores pedagógicos na rede pública. 9. INFANTE, Angela Maria. Formação continuada: experiências docentes. 10. LOURENÇO, Sidney Cabral. A formação continuada e a percepção dos professores que realizaram o curso melhor gestão, melhor ensino – formação de professores de ciências 11. RIBEIRO, Iara Sousa. Interação escola e família: Formação de professores e de familiares.
Formação docente	118	
Formação de professores	246	
Educação Infantil	234	<ol style="list-style-type: none"> 12. MERLI, Angélica de Almeida. O registro como instrumento de reflexão na formação do docente: pesquisa-intervenção em escola municipal de educação infantil. 13. TROVA, Andreza Gessi. Desafios do primeiro ano da docência na educação infantil.

DESCRIPTORES	Encontradas	Selecionadas
Secretaria municipal de São Paulo – SME	336	<p>14. SOUZA, Ligia Ramo de. Formação continuada em serviço: do coordenador pedagógico ao professor o caso da rede municipal de São Paulo.</p> <p>15. FAGUNDES, Valquiria Regina. A docência na educação infantil: a visão de professoras de um CEI da cidade de São Paulo.</p> <p>16. ALMEIDA, Patricia Helena Ferreira de. Formando os formadores: uma análise dos programas de formação continuada dos especialistas em educação do Município de São Paulo</p>
Total:	1.037	16

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dos resultados obtidos no banco de dados da Universidade da Cidade de São Paulo, 102 trabalhos foram encontrados, contudo 16 foram selecionadas. Por meio de verificação mais apurada foram identificados quatro trabalhos que contribuem com a pesquisa mesmo com abordagens diferentes.

No trabalho de Silva (2015) a formação de professores na contemporaneidade é tratada embasada nas ciências cognitivas, Batista (2017) retrata o processo de formação continuada nas creches partindo de uma releitura pela ótica da gestão. Andrade (2010) apresenta instrumentos utilizados na formação continuada de professores no município de SP, denominados – Projeto Especial de Ação e Programa a Rede em Rede e Siqueira (2012) menciona a legislação educacional sobre a formação de professores. Percebe-se que a união dos eixos descritos nas obras acima se atrela às abordagens tratadas nos documentos analisados na presente pesquisa.

Os demais trabalhos selecionados somados em 12 não contribuem com pesquisas.

Quadro 5 - Visão geral das pesquisas selecionadas no Banco de Teses e Dissertações Uninove, Níveis: Mestrado e Doutorado

DESCRIPTORES	Encontradas	Selecionadas
Formação continuada	103	<p>1. SANTOS, Helvezir Ribeiro dos. A formação continuada do professor de educação infantil: um estudo dos cursos de formação por SME e Fabes no município de São Paulo 1989-1996.</p> <p>2. SANTOS, Rúbia Andréa Duarte dos. Formação continuada dos professores da educação infantil: análise da produção de teses e dissertações na região sudeste (1996-2004).</p>
Formação docente	118	
Formação de professores	246	

DESCRIPTOR	Encontradas	Selecionadas
		<p>3. VALIANTE, Débora da Silva Melo. Portfólios reflexivos na formação centrada na escola.</p> <p>4. CARDOSO, Vania Marques. Tempo para colaborar? Olhares sobre o significado e os sentidos atribuídos pelos docentes ao horário de trabalho coletivo.</p> <p>5. MENEZES, Regiane da Costa. Práticas lúdico-reflexivas na formação de professores.</p> <p>6. CAMOLEZ, João Carlos. Pedagogia do re-encantamento: uma intervenção diferencial na formação docente.</p> <p>7. KERBEJ, Maria Helena Aita. A formação continuada do professor de educação física da rede municipal da cidade de São Paulo 2008 a 2012</p> <p>8. TARDELI, Élide Aparecida. Uma proposta de formação em serviço: professores na função de coordenadores pedagógicos na rede pública</p> <p>9. INFANTE, Angela Maria. Formação continuada: experiências docentes.</p> <p>10. LOURENÇO, Sidney Cabral. A formação continuada e a percepção dos professores que realizaram o curso melhor gestão, melhor ensino – formação de professores de ciências</p> <p>11. RIBEIRO, Iara Sousa. Interação escola e família: formação de professores e de familiares</p>
Educação Infantil	234	<p>12. MERLI, Angélica de Almeida. O registro como instrumento de reflexão na formação do docente: pesquisa-intervenção em escola municipal de educação infantil.</p> <p>13. TROVA, Andreza Gessi. Desafios do primeiro ano da docência na educação infantil.</p>
Secretaria municipal de São Paulo – SME	336	<p>14. SOUZA, Ligia Ramo de. Formação continuada em serviço: do coordenador pedagógico ao professor o caso da rede municipal de São Paulo.</p> <p>15. FAGUNDES, Valquiria Regina. A docência na educação infantil: a visão de professoras de um CEI da cidade de São Paulo.</p> <p>16. ALMEIDA, Patricia Helena Ferreira de. Formando os formadores: uma análise dos programas de formação continuada dos especialistas em educação do Município de São Paulo.</p>

DESCRITORES	Encontradas	Selecionadas
Total	1.037	16

Fonte: Dados da pesquisa.

Fundamentada nos resultados obtidos no banco de dados da Universidade Nove de Julho, 1.037 trabalhos foram encontrados, contudo 16 foram selecionadas.

Após análise constatou-se que seis trabalhos contribuem com a pesquisa, embora apresentem abordagens diferentes, abordam a formação docente perpassando as temáticas da educação infantil do município de São Paulo, dentre as quais destaco:

A pesquisa de Fagundes (2014) analisa a compreensão que professoras da educação infantil (do segmento de 0 a 3 anos) têm a respeito da sua formação inicial e continuada e de seu exercício docente. O referencial teórico fundamenta-se em autores que defendem uma concepção de educação reflexivo-crítica e uma concepção de infância e de educação infantil pautadas na perspectiva sócio histórica.

Souza (2017) discute a qualidade da formação de professores tem sido um questionamento recorrente, tanto no que se refere a profissionais recém-formados, como daqueles que já exercem o magistério há algum tempo. Constando que Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo, em cumprimento dos marcos regulatórios, viabiliza uma formação continuada em serviço aos professores, na própria escola.

O trabalho de Merli (2015) apresenta como objetivo criar espaços coletivos de reflexão nos momentos de formação continuada em serviço de uma escola municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo. Adota como objeto de estudo o registro como instrumento de reflexão sobre concepções e práticas educativas de docentes da Educação Infantil.

A análise de resultados da formação em serviço é desenvolvida por Valiante (2016) em seu trabalho, na qual os resultados alcançados indicam visibilidade da trajetória pessoal e profissional desenvolvida no espaço de formação em serviço, com processos de reflexão inerentes à construção dos portfólios.

A formação em serviço e a sobre e a relevância do horário coletivo de trabalho como prática social na escola é discutida por Cardoso (2015), tendo por objeto de estudo o significado e os sentidos atribuídos pelos docentes ao horário de trabalho coletivo, discutido a partir do suporte legal.

As demais onze pesquisas selecionadas não foram citadas por não coadjuvar com esta pesquisa.

Quadro 6 - Visão geral das pesquisas selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da USP, Níveis: Mestrado e Doutorado

DESCRITORES	Encontradas	Selecionadas
Formação continuada	175	<ol style="list-style-type: none"> 1. MONTANHEIRO, Aline Gasparini. Sentidos dos cursos de formação continuada para professores: uma saída psicanalítica. 2. OLIVEIRA, Liliane Maria Santana de. Os compêndios de formação de professores: o impresso como fonte de práticas e saberes pedagógicos. 3. TREVIZAN, Andressa Christina. Formação continuada e profissionalização docente na rede municipal de São Paulo. 4. BASTIDES, Ana Carolina. Formação profissional e saberes docentes: um estudo com professores da educação básica. 5. KAMPEN, Livia Seber van. Memórias escolares e formação de professores: um olhar sobre experiências de arte-educadores de Campinas 6. MACEDO, Sandra Regina Brito de. A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo. 7. TORMIN, Malba Cunha. Dubabi Du: uma proposta de formação e intervenção musical na creche 8. ZURAWSKI, Maria Paula Vignola. Escrever sobre a própria prática: desafios na formação do professor da primeira infância. 9. SOUZA, Irene Garcia Costa de. Subjetivação docente: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola. 10. PONTES, Aldo Nascimento. A educação das infâncias na sociedade midiática: desafios para a formação docente. 11. VIEIRA, Flaviana Rodrigues. A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo. 12. PORFÍRIO, Luciana Cristina. A circulação de saberes na formação continuada dos professores: uma análise do PEC-municípios na perspectiva dos estudos comparados em educação. 13. PRADO, Gustavo José. Formação continuada de professores e a municipalização do ensino: o processo de
Formação docente	77	
Formação de professores	230	

DESCRIPTOR	Encontradas	Selecionadas
		parceria entre municípios e sistemas privados de ensino no Polo 20 da UNCME-SP.
Educação Infantil	143	<p>14. MARTINS, Milena Pedroso Ruella. Saberes docentes e inovações curriculares: um estudo acerca da incorporação das orientações curriculares às práticas de professoras da educação infantil da rede municipal de São Paulo.</p> <p>15. GODOI, Lidia. Práticas educativas entre pares: estudo do trabalho diário de professoras em um centro de educação infantil paulistano.</p> <p>16. FIGUEIRA, Natalia Tazinazzo. O parque como espaço educativo: práticas corporais num projeto de formação de professoras para educação infantil.</p> <p>17. SILVA, Talita Dias Miranda e. Trajetórias de formação de professoras de educação infantil: história oral de vida.</p> <p>18. CREPALDI, Roselene. Formação em contexto: a contribuição de grupos de pesquisa para o desenvolvimento profissional na educação infantil.</p> <p>19. LINS, Claudemir Cunha. O hibridismo nas práticas docentes no centro de educação infantil: entre o cuidar e o educar.</p> <p>20. SIMÕES, Márcia Rigoldi. O Programa de Educação Continuada. Formação Universitária (PEC) - municípios e sua relação com alunos-professores de educação infantil.</p> <p>21. PEREZ, Tatiane Tanaka. História da formação de professores em São Paulo (1875-1894): intersecções entre os ideais de professor e de escola.</p>
Secretaria municipal de São Paulo (SME)	43	<p>22. BELTRAN, Ana Carolina de Viveiros. Projetos especiais de ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo.</p> <p>23. SERRÃO, Célia Regina Batista. O processo de integração da creche ao sistema municipal de educação de São Paulo (2001-2004): a desconstrução de um atendimento integral e integrado às crianças de 0 a 6 anos.</p> <p>24. SOGA, Marcela Oliveira. Magistério e identidade docente: um estudo sobre professoras egressas do PEC-Município.</p> <p>25. RAMIRES, Jussara Martins Silveira. A construção do portfólio de avaliação em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo: um relato crítico.</p>
Total	668	25

Fonte: Dados da pesquisa.

Partindo dos resultados obtidos no banco de dados da Universidade de São Paulo, 668 trabalhos foram encontrados, contudo 25 foram selecionados, dentre eles destaco quatro trabalhos com que contribuem com a pesquisa com a mesma abordagem.

Martins (2016) em sua dissertação aborda os desdobramentos práticos dos cursos de formação para implantação da proposta curricular Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil, na educação infantil municipal.

Os Projetos Especiais de Ação da rede municipal de São Paulo são retratados por Beltran (2012), que evidencia em seu trabalho a implantação como uma ferramenta para as escolas gerenciarem melhorias em seus contextos, constituem, atualmente, o principal instrumento da formação docente em serviço. Indica os subsídios de disposições legais, publicações oficiais e acontecimentos que foram conformando os Projetos Especiais de Ação à formação docente no âmbito do trabalho; o outro, empenhado em delinear uma lógica de funcionamento desses instrumentos a partir de três eixos permanentes nas diversas configurações que tomaram ao longo das gestões municipais: a autonomia, a centralidade do aluno e a totalização das práticas em favor de alguma qualidade de ensino.

Oliveira (2017) indica em sua pesquisa um histórico da formação de professores partindo da categorização de impressos, utilizados no curso da Escola Normal como fonte prescritiva de modelos de sucesso a serem aplicados que se configuraram como Guias de Aconselhamento, constituintes de Bibliotecas e Tratados de Educação, embasando cientificamente os métodos, fins e ideais de educação veiculados e orientado uma forma de pensar e de agir dos professores em formação.

A problemática da formação continuada de professores é exposta por Trevisan (2016), considerando a importância da educação continuada e a diversidade de modelos e espaços de formação de professores, que são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, A expectativa é a de poder contribuir com elementos novos a propósito da questão da formação continuada de professores e, também, sobre os diferentes modelos de formação propostos para a profissionalização docente, identificando as concepções que têm se incorporado à prática dos professores por meio desse processo.

Localizou-se ainda dois trabalhos que contribuem com a pesquisa, contudo com abordagens diferentes: Godoi (2015) ao tratar das práticas educativas entre pares: estudo do trabalho diário de professoras em um centro de educação infantil paulistano, destacando a necessidade de se ampliar as pesquisas sobre a rede municipal de educação, de forma a

subsidiar as políticas públicas para educação infantil e a formação contínua realizada no contexto das instituições. O autor justifica a importância de se garantir legalmente condições institucionais para que a reflexão coletiva em busca do aprimoramento das práticas com as crianças seja efetivada no contexto dos CEIs.

O processo de integração da educação infantil ao sistema municipal de ensino na cidade de São Paulo é retratado por Serrão (2016). Embasada na perspectiva teórica da Sociologia da Infância a pesquisa suscitou a apreensão da concepção de infância e do lugar social das crianças na política pública municipal em relação ao cuidado e educação da criança pequena, considerando o histórico das creches paulistanas e as tensões e embates que delimitaram a EI, evidenciou-se que o processo de integração centrou-se na transferência das creches e CEIs, concentrando, administrativamente o atendimento às crianças de 0 a 6 anos na Secretaria da Educação, no entanto não foi capaz de integrar creches e pré-escolas, ao contrário, estruturou uma política educacional cindida, diferenciada e diferenciadora, na qual as crianças como grupo social e a infância como categoria estrutural da sociedade foram totalmente desconsideradas.

O levantamento no banco de dados da Universidade de São Paulo, indicou que 19 pesquisas selecionadas não contribuem com esta pesquisa.

Esta dissertação está dividida em seis seções, iniciada pela introdução, apresentando na segunda seção a “Consolidação histórica da Educação Infantil”, descrevendo o seu surgimento no mundo: advindos dos movimentos sociais, as tendências pedagógicas, as primeiras iniciativas, em decorrência ao cenário ocorrido nos Estados Unidos e Europa, até o surgimento da educação infantil no Brasil.

Seguindo essa tendência, contextualizo as razões políticas e econômicas para surgimento da educação infantil municipal, a experiência dos Parques Infantis, a transições dos parques para Educação infantil, da Secretaria de Bem-Estar Social para a Secretaria de Educação, utilizando-me de documentos nacionais sobre a educação infantil e a legislação brasileira.

Na terceira seção, são abordados os Documentos nacionais sobre a Educação Infantil, associados a questões eu delimitam o seu contexto atual em paralelo a percurso da profissionalização docente na rede municipal de São Paulo, ressaltando a transição e criação de cargos e formação específica legalmente estabelecidos.

A quarta seção expõe a Teoria da formação continuada, abarcando o processo histórico da profissão docente. A formação inicial docente no Brasil é apresentada em

consonância a formação docente na educação infantil, salientando questões que delimitam um contextual formativo, incluindo: a habilitação para o exercício do magistério na educação infantil ; a formação continuada de professores no município de São Paulo; a definição de um currículo formativo e suas possibilidades metodológicas; finalizando com a institucionalização do Sistema de Formação de Educadores – CEUFOR.

Na quinta seção, sob o título “Da concepção de professores às prescrições” apresento os documentos de maior relevância para esta pesquisa conforme já mencionados, iniciando com um prelúdio das prescrições , seguido da análise de sete categorias: (1) O professor como agente do currículo; (2) O cuidar e o educar; (3) Planejar e dar espaço a espontaneidade; (4) O professor na cultura Infantil: propositor, observador, interventor e mediador; (5) O professor e a organização dos espaços na educação infantil; (6) O professor avaliador; (7) Saberes necessários aos professores de educação infantil. O capítulo se encerra com o desfecho da análise.

Na sexta seção é exposto um Plano de intervenção voltado a formação de professores de um Cei paulistano, anunciando a pesquisa em sua totalidade por meio de intervenções diversificadas organizadas em 10 encontro, e por fim as considerações finais na sétima seção.

2. A CONSOLIDAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA ESFERA MUNDIAL À MUNICIPAL

2.1 Razões para surgimento da educação infantil no mundo: movimentos sociais e tendências pedagógicas.

Para iniciarmos este relatório de qualificação acerca da educação Infantil e as diferentes criações de órgãos e espaços para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade convém resgatarmos as ideias de infâncias, a partir do contexto mundial, aprofundado em estudos na história da Educação Infantil na Europa e aqui no Brasil, dialogando com o processo de criação das primeiras instituições de ensino e com todo o processo da política pública para a organização da Educação Infantil.

As necessidades de se criar modelos educacionais nos séculos XV e XVI constituíam desafios atrelados ao progresso científico ocorrido no período do Renascimento, em que surgem as concepções sobre a criança e como ela deveria ser educada.

No período compreendido entre a Revolução Francesa e o final da 1ª Guerra Mundial, a civilização europeia foi palco de uma eclosão de teorias, práticas e ideias progressistas, retratadas desde o evolucionismo de Darwin às teorias de Marx, como da transformação pedagógica concebida por Rousseau a sua concretização nas obras de Pestalozzi e Froebel.

Para Pinto (1997, p. 44):

[...] a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII. [...] As mudanças de sensibilidade que se começam a verificar a partir do Renascimento tendem a definir a integração no mundo adulto cada vez mais tarde e a marcar, com fronteiras bem definidas, o tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito da aprendizagem e de escolarização. Importa, no entanto, sublinhar que se tratou de um movimento extremamente lento, inicialmente bastante circunscrito às classes mais abastadas.

Em meio à efervescência científica, cultura e religiosa Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) torna-se um revolucionário na educação. Inspirado na filosofia humanista de Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778) e em sua profunda ligação com a educação, ele transformou sua casa na fazenda em uma escola.

Suas obras, retratadas em contos, narravam experiências educativas protagonizadas por ele mesmo. Seu primeiro livro *Leonardo e Gertrudes*, publicado em 1781, retrata a expansão gradual de uma escola constituída em uma casa, sua ampliação em uma aldeia, resultantes do empenho de uma bondosa e dedicada mulher. A repercussão desta obra trouxe-lhe prestígio na Alemanha.

Durante a guerra, em 1798, seu magnânimo caráter se desvelou ao reunir órfãos e desabrigados em um abrigo abandonado, ocupando-se da educação dessas crianças.

Em 1801 Pestalozzi expõe seu método pedagógico no livro *Como Gertrudes ensina* suas crianças, utilizando-se da ordem progressiva do mais simples para o mais complexo.

Pestalozzi, ao assumir o cargo de deputado em 1802, empenhou-se na criação de um sistema nacional de educação tentando despertar o interesse de Napoleão, contudo não obteve sucesso imediatamente.

As concepções de Pestalozzi o impulsionaram a criar o Instituto de Yverdon, em 1805, no qual pode aprofundar suas convicções educacionais, integrando as etapas primárias e secundárias, e ainda um terceiro grau denominado Educação normal ou especial, voltado à formação de professores.

Em decorrência de sua inovada metodologia apoiada no ensino heurístico – arte de descobrir –, opunha-se a práticas dogmáticas e tradicionalistas por enxergar a escola como veículo propulsor de igualdade, fraternidade e liberdade.

De acordo com Dora Incontri (2004), o emérito autor apresenta na obra “Minhas indagações sobre a marcha da natureza no desenvolvimento da espécie humana” a teoria dos três estados, embasado na noção evolutiva da história, sendo:

- (1) Estado natural, o instinto humano;
- (2) Estado Social, interligado à inserção do homem na sociedade e no estado de cidadania;
- (3) Estado Moral, o homem se reconhece entre a liberdade de sua natureza animal e das suas interações sociais.

Assim sendo, seus princípios educacionais objetivam a formação da consciência do educando, seu progresso cognitivo e a sua renovação afetiva e espiritual. Pestalozzi defende o desenvolvimento da alma, fortalecendo os aspectos moral e espiritual da natureza humana, sendo dispensável imposições por parte do professor, segundo Incontri (2004) citando Pestalozzi (1927):

[...] ativar e fazer a criança conceber a si mesma não é limitar a parte do exterior, mas fazer crescer a parte do interior. O método não tende a um impedimento negativo do mal, mas a uma vivificação positiva do bem. Ele trabalha contra a fraqueza, pelo acréscimo da força realmente existente; contra o erro, pelo desenvolvimento de germes inatos da verdade; contra a sensualidade, nutrindo e fortificando o espírito [...] (PESTALOZZI, *apud* INCONTRI, 2004).

Pestalozzi compreendia que a incumbência do processo voltada à integração total, sem violência, amando profundamente a alma da criança desaprovando a aplicação de castigos e recompensa aos alunos, segundo premissa: cobrava disciplina e doava amor (talvez fosse melhor verbalizar as premissas com a forma do infinitivo dos verbos: cobrar e doar).

Muito tempo antes de Pestalozzi, Comenius (1529 - 1670) indicara que por meio do sentimento é possível atingir o aluno. Já Rousseau buscava a estabilidade entre sentimento e a razão, indicando a sensibilidade como fator fundamental para o êxito moral do homem. O posicionamento conciso de Pestalozzi quanto à relevância do amor na educação, partilhando da universalização da escolar popular e da individualização por meio do autoconhecimento do ser, levou à concepção e experimentação de uma escola que buscou, inclusive, atrelar sentimento e razão, como forma de potencializar a integralidade do homem. Desta forma, constitui-se a matriz teórica do cuidar.

Nos idos dos séculos XIX o processo de urbanização e o aumento da população na Europa resultaram em problemáticas estruturais e conflitos. Fatos sociais repercutiam para uma situação cada vez mais precária da população que se encontrava na faixa etária dos 0 aos 12 anos que, nesse contexto, eram vítimas da pobreza, maus tratos e abandono.

Ainda para superar contrariedades e condições precárias de acordo com as necessidades pelas quais as crianças passavam, algumas mulheres se organizavam e criavam espaços alternativos para atender as crianças necessitadas. Muitas vezes esses espaços eram disponibilizados em uma das casas em que seria o suposto local religioso para guardar e amparar essas crianças. Esses espaços foram surgindo para o atendimento das crianças, fora do contexto familiar como instituições com intuito filantrópico.

De acordo com Kuhlmann Junior (1999, p. 61), “filantropia representaria a organização racional da assistência, em substituição à caridade, prática dominada pela emoção, por sentimento de simpatia e piedade”.

Para delinear esse aporte sobre a historicidade acerca da educação infantil frente às temáticas deste projeto de pesquisa, estamos apresentando toda a historicidade vivenciada no século XVII e ainda ao longo do século XIX em que o cuidado de crianças passou a ser o centro dos interesses educativos dos adultos.

Conforme Oliveira (2005, p. 62), [...] a criança começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados situados em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola, pelo menos para os que podiam frequentá-la, um instrumento fundamental.

A criança pobre não possuía a mesma educação como as crianças da classe da elite, e, nesse sentido, a criança pobre era entendida como merecedora de piedade, e mesmo os reformadores protestantes daquela época defendiam a educação como um direito; mesmo assim, o Estado concedia a formação da classe elitista.

De acordo com Luzuriaga (1987, p. 180),

[...] do século XIX, procedem os sistemas nacionais de educação e as universais grandes leis de instrução pública de todos os países europeus e americanos, todos levam a escola primária aos últimos confins de seus territórios, fazendo-a universal, gratuita e obrigatória e, na maior parte leiga ou extraconfessional. Pode-se dizer que a educação pública, no grau elementar, fica firmemente estabelecida, com acréscimo de dois novos elementos: as escolas da primeira infância e as escolas normais para a preparação do magistério.

Ainda realizando um aporte teórico acerca da educação infantil, e a temática aqui sustentada, surge a educação da primeira infância propriamente dita com Friedrich Froebel na Alemanha que, de uma forma pioneira, fundou em sua linguagem (jardins de infância), ou seja, kindergarten.

Retratando as ideias de Froebel, elogia as atividades com brincadeiras e por ter a percepção de que o significado funcional de jogo, faz-se necessário para o desenvolvimento psicomotor, sensório-motor, com as habilidades a serem aperfeiçoadas por meio de uma metodologia que por eles pode ser inventada e reinventada.

Conrad (2000, p. 45) afirma que,

O jardim de infância de Froebel, foi sustentado pelo pressuposto de que a comunhão das crianças pequenas entre si já oferece grande potencial

educativo. A educação escolar deve ser antecipada pelo cuidado especial das forças mentais da criança pequena. Froebel dá continuidade aos pensamentos de Pestalozzi de uma educação materna. Ele estuda e pesquisa leis da natureza e tenta com isso interpretar o desenvolvimento do homem. Como filósofo e pedagogo procura aplicar ao homem a vida da natureza. Todas as aparências representam uma totalidade divina, que por sua vez se desenvolve nas particularidades. Somente quem chegou a conhecer o todo, pode se dedicar às partes, em que ele enxerga a totalidade última, Deus.

Nesse contexto, tivemos a percepção que Froebel acredita que o homem, como criação de Deus, é um ser bom por natureza e a educação, não faz do homem um ser bom, mas que tem pelo seu objetivo a proteção da criança ao modo que a sua natureza não seja condicionada de forma errônea. Ainda assim, para Conrad (2000, p. 55),

Froebel considerou o jardim da infância como a primeira etapa de um ensino educacional unificado e direcionado a todos. [...] com isso fica evidente que seu jardim da infância não se reduzia ao atendimento de crianças, cujas mães trabalhavam, mas como instituição para todos e longe do modelo vigente de uma infância apenas cuidada para proteger.

Apresentando com toda a historicidade a respeito da educação infantil, evidenciamos que as creches e os asilos franceses tiveram em sua trajetória bem distinta dos jardins da infância. Ainda assim, podemos tratar essas questões com as palavras de Kuhlmann Junior, afirmando que,

O sistema Froebel não é exclusivamente pedagógico, pois se implanta em instituições sociais e culturais, e as demais instituições também não deixam de ser pensadas a partir de ideias pedagógicas. A interpretação que acompanha a história da educação infantil, de que as instituições para crianças pobres, como creches e salas de asilos, tiveram uma identidade e uma trajetória distinta do jardim da infância com um caráter exclusivamente assistencial distante de preocupações educacionais, desconsidera inúmeras evidências das inter-relações que produziram entre elas. (CONRAD, 2001, p. 5).

As intenções pedagógicas, nas instituições de educação infantil, primeiramente começaram no continente europeu bem ao final do século XVIII, com a criação da escola de principiantes ou a escola de tricotar por volta do ano de 1769, na França que idealizava as ideias de Friedrich Oberlin.

Esta instituição estava inserida em uma região rural que era de muita pobreza, em que as crianças deveriam perder seus maus hábitos, aprender a ser obedientes, ser sinceras, ser bondosas e, além disso, saber pronunciar bem as palavras e sílabas que eram consideradas difíceis. Conrad (2000) afirma que Oberlin chegou a criar, ao lado da escola infantil onde os menores brincavam e os maiores aprendem tricô e costura, um centro de formação pedagógica para preparar mulheres para a tarefa nesta nova instituição. Com isso implantou uma nova profissão para as mulheres.

No ano de 1771, Oberlin oferecia atividades diferenciadas como aulas de canto, matemática, ciências, histórias bíblicas e expressão verbal na língua oficial, ou seja, a língua francesa. O método utilizado era visualizar os conteúdos e o seu principal objetivo era a ocupação e o ensinamento para as crianças a evitar a uma vida ociosa, enquanto seus pais trabalhavam no campo.

Já para Kuhlmann Junior (2001, p. 7), “a sala de asilo francesa, desde os primeiros textos oficiais, foi concebida sob uma perspectiva de prover cuidados e educação moral e intelectual às crianças”.

Em Portugal, essas casas de asilos eram destinadas à infância e, desde a sua fundação em 1834, tinham a função pedagógica de promover os cuidados necessários com a alimentação e a higiene corporal. Kuhlmann Junior (2001, p. 9) informa que procuravam assegurar proteção, educação e instrução às crianças pequenas, sendo considerada, à época, mais completa do que os estabelecimentos ingleses e franceses, que não teriam o objetivo de promover cuidados alimentares e corporais.

Em outros países da Europa, durante a primeira metade do século XIX, países como os Países Baixos e as Repúblicas Italianas, surgiram instituições também similares a essas, para diferentes idades das crianças. Mas, contudo, foram as creches, em seu jardim da infância de Froebel e as salas de asilo que depois foram chamadas de escolas maternas, que passaram a ser mais propagadas.

O fortalecimento do capitalismo, por volta do século XIX ocasionou o acesso da mulher ao mercado de trabalho, modificando a organização familiar nas responsabilidades em relação aos filhos. Com o surgimento das indústrias, as mães operárias designavam os cuidados de seus filhos às mulheres conhecidas como mães mercenárias, nas quais o serviço consistia em velar por esses filhos.

Posteriormente, com o progresso das fábricas, a necessidade do atendimento a essas crianças se evidenciou, inicialmente sem finalidade educacional. Exercido por mulheres da

comunidade local com práticas embasadas em preces e cantos (RIZZO, 2003). O autor enfatiza ainda mencionando que:

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil. (RIZZO, 2003, p. 31).

De acordo com Rizzo (2003), as patologias e maus tratos contra infância eram corriqueiros, desencadeando a ação filantrópica no acolhimento de crianças pobres e abandonadas. Constata-se então que o surgimento das instituições creches, maternais e jardim de infância nos Estados Unidos e Europa eram voltadas ao auxílio do cuidar e guardar as crianças das mães trabalhadoras, com objetivos inicialmente assistencialistas.

Kuhlmann (2001) salienta a intencionalidade educacional, na qual as crianças desde cedo aprendiam hábitos de obediência, letramento, oralidade e princípios religiosos e morais. Conforme panorama histórico, o Primeiro Jardim de Infância criado por Froebel, em meados de 1840, apresentava como objetivo cuidar com apreço dos filhos dessa nova estrutura familiar.

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

Esse padrão de instituições voltadas à primeira infância disseminou-se em diversos países, a partir da metade do século XIX. No Brasil, o formato assistencialista fundamentou o desígnio das creches. Nessa diferença de realidade instaurada dos países europeus e norte-americanos resulta o entendimento das particularidades dessa modalidade no percurso brasileiro.

Em decorrência do movimento feminista, a responsabilização da sociedade pela educação dos pequenos passa a ser reivindicada, de maneira que o atendimento amplia seu

escopo, configurando não apenas como direito da mulher, mas uma exigência de garantia ao direito da criança.

2.2 Razões para surgimento da educação infantil no Brasil: primeiras instituições.

Com caráter assistencialista, algumas instituições são encarregadas de zelar pelos cuidados das crianças, objetivando acudir mães trabalhadoras e viúvas; surgem as primeiras creches, orfanatos e asilos no Brasil. Amparando não apenas filhos, essas instituições resguardavam órfãos abandonados, maneira essa encontrada pela sociedade patriarcal de solucionar a problemática das mães solteiras, isentando os homens da incumbência de suas responsabilidades.

Medidas alternativas foram criadas por setores diversos da sociedade, objetivando um local voltado ao cuidado da criança de classes menos favorecidas, distante do contexto familiar, mediante o elevado índice de mortalidade, desnutrição e ocorrências domésticas frequentes. A instauração das creches e jardins de infância, até as primeiras décadas do século XX, teve como subsídios as vertentes: religiosa, médico-higienista e jurídico-policial.

Dentre diversos fatores atrelados à industrialização no país, a crescente imigração e a inclusão da mão de obra feminina estavam ligados à expansão dos centros urbanos.

A crescente demanda de instituições de atendimento à criança origina-se do reflexo provido do ingresso feminino ao mercado de trabalho com o avanço industrial, aglutinada às influências de movimentos feministas iniciados nos Estados Unidos, conforme aponta Haddad (2006). Com enfoque no atendimento às necessidades de todas as mulheres, desvinculando aspectos econômicos e trabalhistas, o poder público amplia a quantidade de instituições como mantenedor. Embasadas na teoria da privação social, apoiada no Brasil em meados de 1970, apoiava-se no ideal da educação compensatória que possibilitaria a superação dos déficits sociais e familiar, por meio do atendimento institucional.

A pré-escola também poderia ser vista como propulsora de mudanças sociais, pois viabilizaria a democratização educacional, segundo Kramer (1995, p. 30):

Ambas as funções podem ser desmistificadas. Ao nível da primeira função, considera-se a educação como promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos. A

proposta que ressurge, de elaborar programas de educação pré-escolar a fim de transformar a sociedade no futuro, é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender às necessidades sociais atuais.

Ocorre então a diferenciação entre instituições, segregação de público atendido, conforme classe econômica, e modo que os estabelecimentos públicos estariam a serviço das camadas populares, com propostas fundamentadas na carência e insuficiência, diferentemente dos particulares, nos quais o enfoque pedagógico aos mais abastados visava à formação para o ensino regular, baseado na sociabilidade e criatividade.

A fim de oportunizar e regulamentar o atendimento da infância intencionando a equidade social, germinam as primeiras legislações voltadas à educação infantil.

2.3 Razões políticas e econômicas para surgimento da educação infantil no município de São Paulo.

Iniciada com o pioneirismo de Mário de Andrade há mais de oitenta anos com o modelo dos Parques Infantis, as Escolas Municipais de Educação Infantil (Emei) e os Centros de Educação Infantil (CEI) integram a modalidade de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo. Reuniram-se os profissionais e as histórias dessas instituições marcadas pela produção de documentos técnicos que ao longo dos anos pavimentaram um percurso formador muito estimulante na área.

O percurso da educação infantil paulista, constitui-se de vasto histórico de reflexões, modificações e busca pela qualificação do atendimento prestado à primeira infância. Silva (2012) apresenta um panorama político, cultural e ideológico do modelo proposto por Mário de Andrade com a construção dos Parques Infantis, que surgiram em 1935 com o objetivo de atender filhos de operários em sua maioria descendentes de imigrantes europeus residentes em São Paulo. Atendiam crianças maiores de três anos até os doze anos em períodos de cinco a dez horas. A intenção desses espaços era oferecer atividades que valorizassem a brincadeira, o jogo, o desenho e a pintura, tendo a criança como centro das atividades.

Mário de Andrade, ao fundar os Parques Infantis, tornou-se pioneiro na garantia de direito à educação às crianças em fase anterior à escolar, inaugurando o que seria posteriormente nomeado de Rede municipal de escolas de Educação Infantil para crianças menores de sete anos. No trabalho de Silva (2012, p. 75-76) observa-se um pouco do que os Parques Infantis tencionavam:

Os Parques Infantis tinham preocupações relacionadas à nacionalidade das crianças. Pretendia-se resgatar a identidade cultural brasileira. Para Mário, a criança é portadora de tradições culturais. As instrutoras eram motivadas a conhecer os hábitos culturais das crianças dos Parques, a desenvolver atividades que privilegiassem a cultura popular brasileira, através das músicas, das histórias, dos jogos e das brincadeiras populares no sentido de construir uma identidade cultural brasileira.

No período de 40 anos, os Parques Infantis tiveram uma ampliação no atendimento iniciada com três unidades e se estendendo ao longo do tempo. Em 1975, um documento publicado no diário oficial da cidade declarou a relevância do trabalho realizado, ressaltando a necessidade de preparar as crianças pequenas para a escola regular e atribuindo nova nomenclatura aos “Parques” como “Escolas Municipais de Educação Infantil” (Emeis), estendendo-se assim por mais de quinze anos com prescrições curriculares que salientavam a preparação para a alfabetização.

A gênese das creches paulistanas iniciou na década de 1950 e ocorreu inicialmente por meio de convênios com entidades beneficentes, objetivando a proteção à infância e à maternidade aos munícipes de baixa renda.

No ano de 1969, após desentendimento entre a mantenedora de uma creche conveniada com a Secretaria do Bem-Estar Social, nasce a primeira creche de administração direta.

Apoiada em pressupostos de uma educação compensatória disseminada em todo país, na década de 1970 é publicada uma série de documentos intitulados “Projeto Centros Infantis”, com conteúdo abrangendo temáticas voltadas a questões psicopedagógicas e sócio educativas, caderno de exercícios, gráficos, dentre outros. Esse acervo com embasamento na psicologia desenvolvimentista foi organizado em três áreas: Comunicação e Expressão; Interação social; e Ciências. Em sua seção “programação psicopedagógica” preconizava ações compensatórias apoiadas em pressupostos de que as crianças atendidas em creches

apresentavam múltiplas carências de ordem alimentar, social e afetiva, conforme mencionado:

Proporcionar um programa educacional que possibilite à criança um desenvolvimento harmonioso de suas potencialidades sociais, físicas, afetivo-emocionais e intelectuais e ainda proporcionar uma programa educacional tipo compensatório, tendendo a corrigir as omissões apresentadas pela criança culturalmente carenciada, anulando a defasagem entre a sua idade cronológica e o nível de desenvolvimento em que se encontra. (SÃO PAULO, 1974).

A expansão e inauguração das creches diretas emergiram de quatro fatores:

- (1) Descentralização da secretaria a partir de 1976, possibilitando a interação entre a comunidade local, adensando as reivindicações populares;
- (2) A dupla atuação feminina nos bairros, efetivada na luta por creches diretas e na organização de espaços de atendimento para creches comunitárias;
- (3) O envolvimento das mães na administração das creches comunitárias, subsidiando argumentos relevantes para criação de creches gerenciadas diretamente pelo município.
- (4) A união entre grupos de mães e grupos feministas caracterizou o “Movimento de Luta por Creches”.

Em resposta ao engajamento social em prol das creches diretas, a prefeitura de São Paulo assumiu a inauguração de algumas unidades, com quadro de funcionários contratados de grupos sociais já envolvidos na organização das unidades, o que, posteriormente apresentou alterações.

A redemocratização do país na década de 1980 impulsionou indagações sobre fatores que refreavam a educação infantil de qualidade como direito de toda criança. E assim teorias, concepções e políticas públicas puderam ser reavaliadas.

Em 1986 é extinta a Secretaria da Família e Bem-Estar Social (Fabes), durante a gestão de Jânio Quadros, fomentando reflexões acerca das práticas educativas e assistenciais, contudo na gestão de Luiza Erundina no período de 1989 – 1992, é publicado o documento: Política de Creches da Secretaria Municipal de Bem-Estar Social, inspirada na teoria socioconstrutivista. Nessa mesma gestão ocorreram os primeiros concursos públicos para ocupação dos cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – ADI, de

pedagogo, cozinheiro, auxiliar de cozinha, vigia, zelador, e auxiliar de enfermagem para as creches de administração direta.

A remodelação da educação infantil em São Paulo foi instituída com a promulgação da nova Constituição de 1988, integrando a creche ao sistema de ensino, instigada por estudos nas áreas de psicologia, psicolinguística, neurociência e sociologia da infância, que melhor elucidavam o processo de construção do conhecimento das crianças.

Esta efêmera apresentação do cenário nacional reflete na importância em retomar o percurso da educação Infantil paulistana, por sua extensão numérica e por sua história de elaboração de documentos de orientação técnica que constituíram marcos importantes.

Objetivando direcionamentos das ações pedagógicas em consonância com as Diretrizes Nacionais para a educação infantil, as práticas culturais são apoiadas não apenas estimuladoras do desenvolvimento das crianças, mas acolhedoras em suas diversidades e promotoras: do pensar criativo e autônomo; da sensibilidade que valoriza o ato criador; da construção de respostas singulares pelas crianças; de uma postura ética contra a desigualdade, o preconceito, a discriminação e a injustiça.

O crescimento das creches, caracterizado conforme sua estruturação direta (administradas pela Secretaria da Educação), indiretas (prédios construídos ou alugados pela prefeitura) e conveniadas ou particulares (administradas por entidades beneficentes) se correlaciona diretamente aos mandatos políticos, aos princípios intrínsecos aos planos de governos.

Considerando as demandas socioeducativas insuficientes no aspecto financeiro, mesmo estando inclusa a Educação Infantil ao Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e valorização dos profissionais da Educação (Fundeb), inúmeros são os embates para garantir o direito à educação das crianças de zero a seis anos, considerando a imersão das políticas públicas educacionais na lógica mercantil.

O crescente aumento das creches diretas teve declive na década de 1990, sob gestão de Paulo S. Maluf e Celso Pitta, com uma política voltada à expansão das unidades indiretas e conveniadas em detrimento da rede direta. Franco (2009) afirma a diminuição da capacidade de atendimento na rede direta no período, abrangendo as gestões entre os anos de 1992 aos anos 2000, reduzindo de 33.225 para 25.777 crianças atendidas, marcadas também pela insuficiência de funcionários e falta de investimentos voltados à formação dos profissionais de creche.

A partir do ano de 1999, por intermédio dos grupos de trabalho, é realizado um levantamento dos quesitos necessários para a transição das creches da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação, com a assinatura do Decreto 38.869, de 20 de dezembro de 1999, dispondo acerca das diretrizes para integração das creches ao sistema municipal de ensino, estabelecendo as seguintes ações:

- 3.1. A partir de 23 de dezembro de 1999, as creches mantidas pelo Poder Público e as mantidas pelas instituições privadas passam a integrar o Sistema Municipal de Ensino.
- 3.2. Durante o ano de 2000, a Secretaria Municipal da Família e Bem-estar Social – Fabes – manterá o atendimento das crianças na rede de creches diretas, indiretas e conveniadas, providenciando a adequação progressiva à legislação vigente.
- 3.3. As crianças de 4 a 6 anos, atualmente nas creches diretas da Secretaria Municipal da Família e Bem-Estar Social – Fabes -, serão atendidas nas Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) pertencentes à Secretaria Municipal de Educação – SME. (BRASIL, 1999).

Na gestão de Marta Suplicy (2001 - 2004), inúmeras foram as portarias publicadas evidenciando a trajetória de integração das creches à Secretaria de Educação:

Neste percurso de transição temos buscado envolver diferentes segmentos sociais nas discussões sobre o processo de transição e construção do CEI: pais, funcionários, sindicatos, conselhos, entidades sociais. Estas interlocuções têm sido realizadas através de encontros, reuniões, seminários e cursos e tem contribuído significativamente para o debate de proposições e para o fortalecimento do processo democrático. (REVISTA MAGISTÉRIO, 2017, p. 13).

O corpus documental dessa integração incluiu o Plano de integração dos CEIs/Creches ao sistema municipal de ensino, elaborado pela Comissão Intersecretarial SME/SAS, encaminhado ao CME e aprovado pelo Parecer 18, de 6 de dezembro de 2001, elencando eixos norteadores pertinentes às exigências legais para a integração, dispondo:

1. A integração dos CEIs/Creches ao sistema municipal de ensino é uma exigência legal estabelecida pela LDB e reiterada por este Conselho através da Deliberação CME 01/99, e a sua efetivação, ainda que extemporânea, vem reparar uma situação irregular que persistia desde o início do ano 2000.
2. A transferência da gestão dos CEIs, das SAS para a SME, embora não obrigatória do ponto de vista legal e tenha cunho administrativo, conta com o apoio deste Conselho, pelo reconhecimento destas instituições como espaços educacionais.

3. Este Conselho, em virtude da exiguidade de tempos e o regime de urgências para manifestação, não se deterá numa análise mais aprofundada das variações que constituem esta proposta, optando por manifestar-se, de forma global, favoravelmente à sua implementação ressaltando a possibilidade de uma avaliação e posterior manifestação, sobre cada uma dessas ações.
4. A Secretaria Municipal de Educação deverá realizar as necessárias condições de rumo, em função das eventuais dificuldades que surgirem na implementação de cada uma das etapas.

Em janeiro do ano de 2002, é promulgada a Lei 13.326, apoiando a integração das creches ao Sistema Municipal de Ensino, conjuntamente aos seus critérios de efetivação, como: o controle de demanda e quantidade de vagas; normatização para funcionamento; construção de equipamentos, conforme crescimento populacional, primando pela qualidade de atendimento voltado a primeira infância.

Esta construção de um modelo direto de atendimento municipal é produto da atuação representada por grupos diversos. A exigência de um local para que os filhos de mulheres trabalhadoras fossem asilados foi sobreposto pela ideia de creche enquanto instituição coletiva, destinada à educação de crianças de 0 a 3 anos.

Considerando a presente data, 16 anos se passaram, e um novo cenário a partir da inclusão da Creche a Secretaria de Educação, vem refletindo na fundamentação de objetivos voltados a esta primeira etapa da educação infantil:

[...] promover, em suas propostas pedagógicas, práticas de cuidado e educação que favoreçam a integração entre os aspectos físicos, sociais, afetivos, linguísticos e cognitivos das crianças, tomando-as como seres completos, totais e indivisíveis, ao mesmo tempo em que deu visibilidade para os bebês e para as crianças bem pequenas em equipamentos de educação. (REVISTA MAGISTÉRIO, 2017, p. 14).

A citação indica um novo panorama no cotidiano de trabalho nas creches já aduzidos outrora por Pestalozzi e Froebel, com vistas à intervenção constante diante das imensuráveis potencialidades infantis, solicitando em paralelo a articulação das atividades formativas em torno da reflexão e observação das propostas pedagógicas lançadas à educação de 0 a 6 anos.

Diversos são os desafios frente a esta nova conjuntura, considerando primordialmente a especificidade de crianças e bebês enquanto sujeitos históricos, resistindo

à forma escolar instituída enquanto antecipação de escolarização voltada a preparação do ensino fundamental.

O suprimimento das demandas de atendimento em consonância a uma proposta curricular, pautada na exploração, encantamento e curiosidade, respeitando a origem e os saberes das crianças.

A formação dos professores da creche se apresenta como desafio neste momento, idealizando a atualização e o aprofundamento de conhecimentos e habilidades, a fim de estimular a reflexão sobre a prática docente.

Esta trajetória histórica da constituição das creches e seus desdobramentos administrativos, retrata além de copiosas mudanças, a necessidade de engajamento para que essa modalidade se efetive verdadeiramente como espaços de manifestações culturais infantis, para tanto a formação de professores é fator fundamental.

No ano de 2005, a responsabilidade do atendimento da criança de zero a três anos migra dos serviços de assistência Social para o campo educacional, trazendo à tona os percursos teóricos e metodológicos da dicotomia cuidar e educar, vinculado indiscutivelmente ao progresso do conceito de infância e das incumbências educacionais da educação infantil.

As faces das políticas públicas educacionais são temáticas abordadas por diversos autores (KRAMER, 2006; ROSEMBERG, 1992; CAMPOS; ROSEMBERG, 1995), concomitantes no embasamento relacionado às concepções de infância existentes que ainda se apoiam na ideia de criança como indivíduo dependente do adulto, oculta enquanto sujeito de sua história.

Através do Ministério da Educação, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equidade para Rede Escolar Pública da Educação Infantil – ProInfância (2007), instituído pela Resolução 6, de 24 de abril de 2007, é um dos itens para intervenção do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em conjunto com o Ministério da Educação, por meio do qual o governo federal subsidia financeiramente os municípios adeptos ao programa, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, provendo a construção de novas creches e investindo na formação de professores que ainda possuem formação específica, por meio do curso ProInfantil.

Criado em 2005, o programa ProInfantil é um curso em nível médio, na modalidade Normal que oportunizou formação inicial para professores em exercício na Educação

Infantil. Seu currículo é composto de matérias específicas do ensino médio, bem como de disciplinas voltadas às áreas pedagógicas ao ser oferecido, concomitantemente, na modalidade Normal. A duração e a carga horária foram distribuídas de acordo com a indicação das Diretrizes Gerais, assim “o curso é desenvolvido em dois anos, compreendendo quatro módulos semestrais e perfazendo um total de 3.392 horas. Cada módulo corresponde a 848 horas” (BRASIL, 2005a, p. 13).

Na perspectiva de integrar os conteúdos de maneira que possam ser significativos e utilizados no cotidiano dos professores, o curso apresenta a seguinte estrutura organizacional:

[...] o currículo do PROINFANTIL estrutura-se em seis áreas temáticas, que congregam:

a) Base Nacional do Ensino Médio:

- linguagens e códigos (Língua Portuguesa);
- Identidade, sociedade e cultura (Sociologia, Filosofia, História e Geografia);
- Matemática e lógica (Matemática);
- Vida e natureza (Biologia, Física e Química);

b) Formação pedagógica: • Fundamentos da educação (Sociologia, Filosofia da Educação, Antropologia e Psicologia);

• Organização do trabalho pedagógico e metodologia. A essas áreas, acrescentam-se:

- Língua estrangeira (eleita pelo estado para compor o currículo pleno);
- Eixos integradores (espaço de interdisciplinaridade em que os conteúdos das disciplinas das diferentes áreas são articulados em torno das experiências dos professores cursistas, funcionando como elemento agregador de todas as áreas);
- Eixos temáticos (grandes temas que permeiam as áreas temáticas referentes à formação pedagógica);
- Projeto de estudo (atividade de pesquisa e/ou ação pedagógica sobre algum aspecto— social, histórico, cultural, ecológico etc. — de sua realidade local). (BRASIL, 2005b, p. 23).

Dentre os objetivos do programa, verifica-se, desde então, não somente a qualificação dos professores atuantes nas Creches e Pré-escolas, mas também a melhoria no atendimento educacional das instituições de Educação Infantil. O programa apresenta como imprescindível, a autonomia do professor quanto ao seu processo formativo, e a relevância do entrelaçamento entre os conteúdos adquiridos em curso com o trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades escolares. “[...] o aluno pode unir o estudo ao trabalho, o que

torna aprendizagem mais significativa e interessante, porque, acontecendo em um contexto de vida real, a motivação tende a ser maior” (BRASIL, 2005b, p.16).

Pautada nos documentos já contextualizados historicamente, tratando-se de duas publicações, a concepção de criança, concebida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, expõe:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

Na mesma ótica, aborda a concepção de currículo:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de criança de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12)

Quanto à prática docente dessa modalidade, denotam-se quatro instrumentos de suma relevância: observação, registro, planejamento e avaliação, conforme destacado no Referencial Curricular da Educação Infantil:

A implementação e/ou implantação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente dos professores em trabalho 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 suas 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, 1998, v.1, p. 41).

A afirmação valida a importância da atuação docente na construção de uma proposta curricular em conformidade com as singularidades do contexto educativo, por meio de propostas pedagógicas globalizantes, integrando a comunidade escolar, as crianças e suas famílias, de maneira a constituir projetos educativos consonantes com as demandas e a cultura local, objetivando a melhor qualidade do ensino.

Isso porque as abordagens contidas em legislações e documentos oficiais condizem com o mesmo discurso das pesquisas desenvolvidas nas áreas da infância, que reconhecem as crianças enquanto sujeitos, produtoras de culturas infantis, opondo-se ao adultocentrismo.

Por ser a infância um período de construção social, e representar um futuro social, educacionalmente, para contemplar as especificidades das crianças pequenas, necessita-se de uma pedagogia da infância. Essa concepção baseia-se na participação das crianças nas decisões, incidindo na organização da atividade, do tempo e espaço.

De acordo com as atuais demandas institucionais, os documentos analisados indicam que a educação infantil possui tendências construtivistas e sociointeracionistas, em que o professor incentiva a curiosidade do mundo em torno da criança, proveniente de seu próprio pensamento, ocasionando novas conquistas cognitivas. O método de ensino decai seu posto para a maneira como se dá a aprendizagem do indivíduo, despontada a partir do que não se sabe, desvelando uma nova aprendizagem consecutiva.

Em diálogo com essa forma plena de conceber o mundo, a educação da infância tem como desafio desconstruir os processos educativos pautados na fragmentação e na hierarquização de conhecimentos e conteúdos que, restritos à lógica da racionalidade, retiram o maravilhamento do cenário educativo. (Revista Magistério, 2015, p. 31).

A educação, voltada para novas gerações em seus contextos atuais, ressalta a amplitude do desenvolvimento infantil, constituído não somente por fatores inatos, mas conforme as possibilidades de participação em seu meio sociocultural na interação com diferentes pares. A ludicidade representa função relevante na propulsão de aprendizagens, por propiciar o desenvolvimento das linguagens, de criatividade, memorização, funções motoras, imaginação e transposição de papéis.

As instituições CEIs, creches e Emeis, possuem princípios básicos que fundamentam garantir às crianças vivências de diferentes linguagens e saberes, de maneira acolhedora, segura, desafiadora e agradável.

Estudos realizados evidenciam as potencialidades da criança, sujeito de seu desenvolvimento que, por meio das interações, mobiliza, além de conhecimentos, as funções motoras, afetivas, cognitivas e linguísticas. As modificações dão-se imersas na cultura de vivências dessa criança, oportunizando relações com o mundo da natureza e cultura; da produção humana e de si mesma.

O planejamento dos ambientes de aprendizagem das crianças deve ser orientado pelas práticas culturais contidas no PPP de cada unidade educacional, como: brincar com companheiros; investigar aspectos do ambiente que instigam sua curiosidade; cuidar de si e valorizar atitudes que contribuem para uma vida saudável; apropriar-se das linguagens que circulam em seu meio sociocultural; apreciar uma apresentação musical; realizar um desenho; participar da recontagem de contos de fada, da tradição africana, indígena e outras; encenar uma história cujo enredo foi criado pelas crianças apoiadas pelo professor; antecipar formas de escrita; explorar recursos tecnológicos e midiáticos: gravadores, projetores, computador, e muitos outros.

O papel do professor, nesse planejamento, consiste em organizar os ambientes, de maneira a impulsionar situações de aprendizagens e interação, dispondo materiais e mobiliários intencionalmente, conforme a proposta de atividade, seja ela dirigida ou livres, provendo a autonomia da criança e dos bebês, com ludicidade e segurança.

A intersecção entre o cuidar com o educar está na possibilidade de construção do sentido pessoal da criança, pois, ao partir da exploração de ambientes, ela estabelece sua maneira de pensar, agir e sentir. Dessa forma, requisita do educador práticas que objetivem a eliminação, principalmente, de preconceitos étnico-raciais, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças, ao mesmo tempo em que as ajuda a ampliar as possibilidades de aprendizado e compreensão de mundo e de si próprias, trazidas por diferentes tradições culturais; a refletir sobre as formas socialmente injustas; sobre como os preconceitos foram construídos e se manifestam; a desenvolver uma visão crítica sobre a organização das atuais práticas e dos valores sociais predominantes; e a construir atitudes de respeito e solidariedade. Promove a educação pela paz, liberdade, pelo respeito à vida, pela formação de vínculos entre as pessoas e entre elas e os outros seres vivos.

A sensibilidade do professor de educação infantil deve permear os ambientes de aprendizagem, objetos, horários, agrupamentos e espaços. A ação educativa será alicerçada na concepção de criança e educação infantil; na conscientização de seu papel constantemente reflexivo, aprofundando suas observações à medida que o envolvimento com as crianças se amplifica.

A escuta certamente se apresenta como um desafio que necessita ser abraçado não só no âmbito da construção dos contextos educativos, no interior das unidades de Educação Infantil, mas também como pauta dos espaços de formação permanente dos educadores, dos encontros com as

famílias e comunidades e, de forma mais ampla e coletiva, como um fundamento a ser incorporado nas discussões das políticas públicas para a infância, a fim de que estas garantam o direito à voz de bebês e crianças. (Revista Magistério, 2015, p. 33).

Integrar a família à instituição CEI, creche, ou Emei deve ser prática prevista em ações e projetos pedagógicos de parceria, considerando a relevância de cada contexto no desenvolvimento da criança, desvinculando a padronização familiar. Essa parceria viabiliza a interação acerca das culturas familiares locais, valorizando as experiências das crianças.

Algumas ações constituem o trabalho integrado da educação infantil com as famílias, e podem ocorrer no período inicial de adaptação e acolhimento dos novatos; em relatos do professor de ações espontâneas da criança no cotidiano escolar; nos informes sobre a rotina e as mediações de aprendizagens; na possibilidade de conhecer os momentos vivenciados pelos filhos por meio de filmagens, fotos e exposições de projetos. A participação nos conselhos escolares e na organização de eventos com a equipe escolar oportuniza a articulação dos contextos sociais da criança, escola e família.

De acordo com a concepção da própria rede municipal: “As educadoras e educadores são, nesse terreno, pessoas que tanto cuidam quanto educam, contribuindo para a formação dos bebês, meninos e meninas. Um ‘observador participativo’, que possa oferecer em cada circunstância o suporte necessário para o avanço das aprendizagens” (SÃO PAULO, 2013, p., grifos do original).

Pode-se dizer, assim, que o desafio posto aos professores circunda no diálogo constante e aprendente de escuta e interações com os bebês e crianças, para assim viabilizar a construção de planejamentos envolvendo a coautoria e participação dos alunos, integrando suas vozes aos princípios e objetivos educacionais.

3. DOCUMENTOS NACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

O percurso da educação infantil paulista constitui-se de vasto histórico de reflexões, modificações e busca pela qualificação do atendimento prestado à primeira infância.

Essa trajetória, permeada por pesquisas e análises, fomentou a origem de diversos documentos norteadores voltados para a estruturação de concepções e práticas que superassem as distorções e os modelos pedagógicos fragmentados, oriundos de ideais assistencialistas de cuidado custodial.

Decorrido quase um século, na década de 1980, o direito à educação infantil se faz reconhecido legalmente, e as crianças são admitidas como sujeitos de direitos, a partir da Carta Constitucional de 1988, mais especificamente em seu artigo 208, inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Instaura-se a comuta de responsabilidade das creches para a educação, anteriormente vinculada à assistência social, e seus objetivos expandem-se para além dos cuidados, abrangendo o âmbito educacional.

Após dois anos, a regulamentação do Art. 227 da Constituição resulta na aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/1990, assegurando os direitos fundamentais à criança e ao adolescente e promovendo o “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1994a).

Entre os anos de 1994 e 1996, o Ministério da Educação estabelece a Política Nacional de Educação Infantil, instaurando diretrizes pedagógicas e de recursos humanos, com o objetivo de proporcionar melhorias na qualidade e expansão da oferta para o atendimento desse nível de ensino, mediante edição de quatro documentos:

- (1) Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009);
- (2) Por uma política de formação do profissional de educação infantil (BRASIL 1994);
- (3) *Educação infantil: bibliografia anotada* (BRASIL, 1995);
- (4) *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil* (BRASIL, 1996).

Essa documentação intencionava nortear o trabalho docente, a conformação pedagógica às creches e pré-escolas.

Em 1995, uma nova proposta foi implementada baseada em teorias desenvolvimentistas que focavam na criança individualmente e não em grupos de crianças e, mais uma vez, prescrições de atividades foram oferecidas e distribuídas nas áreas do conhecimento. Apesar de ter ocorrido desde o currículo anterior a tentativa de um rompimento com a escolarização da Educação Infantil, a fundamentação teórica não havia superado nesta proposta a ideia de criança universal, presente nos estudos sobre o desenvolvimento infantil, ou seja, de que em cada fase do desenvolvimento, a criança deve aprender determinados conceitos revelando, assim, possíveis dificuldades na aprendizagem daqueles que não correspondessem às expectativas propostas. (PEDROSO, 1995, p. 50).

Um encadeamento de estudos germina documentos que objetivam novas perspectivas de trabalhos com bebês e crianças, para além do cuidar e educar, instituindo uma cultura própria para atendimento da faixa etária de 0 a 6 anos, conforme o documento publicado em 1995 pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação-Geral de Educação Infantil, *“Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”*.

Constituído por duas partes, supracitadas em sua nomenclatura, o documento apresenta os “Critérios para um Atendimento em Creches”, a partir da afirmativa “Esta creche respeita a criança”, e indica os diversos “direitos” das crianças, descrevendo os critérios relacionados ao funcionamento das creches no que se refere às práticas concretizadas aplicadas no cotidiano educacional. Em continuidade ao título, a segunda parte trata dos “Direitos Fundamentais das Crianças” indicando critérios gerenciais relativos a normas políticas, definição de diretrizes, e programas de financiamento das creches. A estruturação desse documento utiliza linguagem direta, sem detalhamento para implantação, caracterizando-se como um roteiro de ações afirmativas de engajamento por parte dos educadores, administradores e políticos, com o atendimento propulsor do bem-estar e desenvolvimento infantil.

Em 1996, a LDBEN define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, na composição dos níveis escolares, e especifica que sua finalidade é promover o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Engloba a importância de diferentes âmbitos

atrelados ao desenvolvimento, visto que “[...] evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública” (BRASIL, 2006, p. 10).

Diante das legislações citadas, verifica-se que os direitos das crianças pequenas serão assegurados na Educação Infantil, na qual o bem-estar infantil será oportunizado por vivências que favoreçam o seu desenvolvimento intelectual, motor, físico, social e emocional. Essa ótica aponta para três objetivos integrantes dessa modalidade: O social – vinculado à emancipação feminina; o educativo – propulsor de habilidades e conhecimentos infantis; e o político – voltado à instrução cidadã desde a infância.

Complementando as legislações de 1988, são publicados mais dois documentos pelo Ministério da Educação: “*Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil*” (BRASIL, 1998b), que corroborou na elaboração de diretrizes e normas da Educação Infantil brasileira; e o “*Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*” (BRASIL, 1998a).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, orienta a elaboração dos currículos das instituições de Educação Infantil, conforme exigências da LDB, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas em 1999 como normas comuns que reforçam princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas que tratem de modo integrado os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, entendendo-a como um ser integral.

Intencionando contribuir na qualificação das práticas docentes, o documento aborda os objetivos, conteúdos e as orientações didáticas voltadas aos profissionais do Centros de Educação Infantil, ressaltando que as finalidades da Educação Infantil são propulsionar o desenvolvimento das crianças, de modo a:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;

- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido; expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas valorizando a diversidade (BRASIL, 1998a, p. 63, v. 1).

O documento frisa, ainda, que as situações de aprendizagem advenham da integração de situações pedagógicas dirigidas e brincadeiras, aspectos imprescindíveis à prática docente, considerando que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998a, p. 23).

A inerente necessidade do cuidar, que caracteriza a Educação Infantil, é mencionada: “[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas” (BRASIL, 1998a, p. 24).

Em seguimento ao histórico dos documentos legais relacionados à Educação Infantil, o Conselho Nacional de Educação, no ano de 1999, aprova as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (1998), constituídas de encaminhamentos pedagógicos obrigatórios aos sistemas municipais e estaduais de educação.

No ano seguinte, são publicados os Referenciais para Formação de Professores (1999), com o intuito de provocar e orientar as transformações na área formativa,

direcionando-se às Secretarias de Educação - estaduais e municipais – assim como às agências formadoras, objetivando a construção de um novo perfil profissional docente, com base em temáticas discutidas em âmbitos nacional e internacional.

Acerca dos progressos propiciados pelas legislações aprovadas até então, Barreto (1998) aborda outros impasses permeados na educação da primeira infância, observados prioritariamente nos tópicos: acesso e qualidade de atendimento. Para a autora, a efetivação da qualidade está condicionada aos demais aspectos relacionados à formação e valorização docente, aos projetos educativos institucionais e recursos financeiros designados a essa modalidade de ensino.

Nesse intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de bebês e crianças, emergem as DCNI, no ano de 2010, apresentando um conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, com o intuito de orientar as escolas na organização, articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. Busca garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, saúde, liberdade, confiança, ao respeito, à dignidade, brincadeira, convivência e interação com outras crianças.

O documento apresenta como objetivo central orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteando seus currículos e conteúdos mínimos, indicando que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos.

As diretrizes propõem experiências a serem garantidas às crianças, como resultantes da prática pedagógica:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;
- Ampliem a confiança e a participação
- Adquiram autonomia nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Vivenciem éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais;
- Incentivem o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

- Interação das crianças com diversificadas manifestações culturais;
- Promovam o contato com a biodiversidade;
- Vivencie manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Utilizem de recursos tecnológicos e midiáticos.

As creches e pré-escola estabelecerão modos de integração dessas experiências. (BRASIL, 2010)

A garantia do efetivo emprego do capital será explanada na apresentação do documento Plano Nacional de Educação, em 2001, que traz metas (referentes a equipamentos, carreira e salário, programas de titulação e formação continuada, gestão das escolas, financiamento do sistema) a serem cumpridas por meio da articulação entre as diferentes instâncias do poder público no período de 10 anos. O pano de fundo desse documento intenciona a redução de desigualdades sociais e regionais na educação pública, em especial, relacionado ao acesso e à permanência, acometendo sobretudo as classes menos favorecidas, conforme destaca Barreto (2003).

Dentre as vinte e seis metas definidas para a Educação Infantil, a prioridade concentra-se fundamentalmente em duas: na oferta e no atendimento.

Nas prioridades descritas no PNE (BRASIL, 2001, p. 65), a formação de professores e valorização do magistério compõem o rol de metas, conforme citação do próprio documento:

A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e uma inserção nas atividades produtivas que permita a constante elevação do nível de vida, constitui um compromisso da Nação. Esse compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes constituem o centro de todo o processo educacional.

Considerando o processo histórico das instituições de atendimento da infância, o Ministério da Educação, em consonância com a legislação vigente, estabelece o ano de 2006 para a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, integrando diretrizes, metas, estratégias e objetivos, indicando:

A prática pedagógica considera os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professores, pais, comunidade e outros profissionais; Estados e municípios elaborem ou adêquem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil; as instituições de educação infantil ofereçam, no mínimo, quatro horas diárias de atendimento educacional,

ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos socioeconômicos e culturais; as instituições de Educação Infantil assegurem e divulguem iniciativas inovadoras, que levam ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da educação infantil, sobre infância e a prática pedagógica; a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação; os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas. (BRASIL, 2006, p. 26).

O novo cenário educativo denota a premência de adequação às novas exigências preconizadas em lei aos profissionais atuantes na Educação Infantil, abordando a importância da solidez na formação inicial e na continuada, desse docente, por impactar prontamente na qualidade do atendimento prestado às crianças pequenas.

Acerca da formação inicial, Kishimoto (2002) apresenta os avanços e retrocessos na formação de profissionais de Educação Infantil, denunciando a rigidez dos currículos dos cursos de formação, a estruturação por campos de disciplinas, que destoam e dificultam a compreensão da integralidade presente na aprendizagem da criança; a prática pedagógica, favorecendo o contato de teorias com a realidade. A menção desses fatores indica e implica a ausência de identidade profissional dos docentes atuantes na Educação Infantil.

Barreto (1998) afirma que germina, na formação de professoras, a obtenção com êxito dos padrões de qualidade na educação em sua totalidade. Ressalta a constante precisão formativa intrínseca à carreira do magistério, obstante da remissão à formação inicial deficitária, mas sim intencionando o aprofundamento de experiências científicas e práticas vivenciadas. Indica ainda a amplitude dessa formação para além de cursos relacionados a aspectos pedagógicos, mas, sobretudo, as transformações sociais, resultantes dos segmentos econômicos, políticos e sociais.

Pesquisas indicam que, embora diversos tenham sido os avanços amparados pela legislação, a prática educativa ainda está voltada apenas para questões de cuidados físicos, em muitas creches, desconsiderando o enfoque educativo pertinente ao desenvolvimento da criança.

Fatores associados a alta rotatividade, baixa assiduidade, perfil individual da personalidade dos educadores e o cansaço físico, são aspectos pertinentes ao contexto

profissional do atendimento à primeira infância, conforme mencionado por Ongari (2003) principalmente no que tange a prática cotidiana centrada na corporeidade.

A esfera pedagógica implica os avanços qualitativos de trabalho, aliados à falta de metodologia apropriada à intencionalidade de cada atividade; a escolarização excessiva; ou até mesmo a introdução precoce da alfabetização; carência de autonomia na própria prática; e remuneração. Confere-se, então, ao currículo, cunho coletivo, que abarca o agrupamento, visando, em seu fundamento, significância para as crianças e o professor. A apropriação de modelos pedagógicos resultantes da trajetória do magistério incide no bom trabalho com a infância, considerando a flexibilidade da estrutura curricular, pautada na exploração dos conhecimentos de determinada cultura, vivenciados por experiências diversificadas e avaliadas (OLIVEIRA, 2002).

No progresso desse universo infantil, estão englobados o tempo, espaço, os brinquedos e materiais diversos incluídos no ambiente pensado para o desenvolvimento das crianças.

Planejar o currículo implica ouvir os profissionais em suas concepções e decisões, problematizar a visão deles sobre creches e pré-escolas, evitando perspectivas fragmentadas e contraditórias, que refletem a influência das várias concepções educacionais que vivenciaram ou com que tiveram contato. (OLIVEIRA, 2002, p. 168).

Diante deste amplo e minucioso cenário, com inúmeras construções estabelecidas em quesitos diversos, a consolidação da Educação Infantil como espaço de educação para criança pequena, requer uma organização desse trabalho, que transponha a visão intuitiva do cuidar.

3.1 Questões que delimitam o contexto atual da educação infantil no Brasil

Conforme destacado na Constituição Federal, no Art. 208, inciso IV, em consonância com a LDBEN, atribui-se um lugar, para a Educação Infantil brasileira, enquanto primeira etapa da Educação básica, legitimando esse local de educação e cuidados das crianças de até 5 anos, objetivando o seu desenvolvimento integral, de maneira que as instituições se constituam de espaços adequados, com profissionais habilitados para a função docente dessa modalidade, sendo supervisionadas e regulamentadas por outras instâncias do sistema

de ensino, conforme mencionado na Resolução 5/2009, do Conselho Nacional da Educação, que estabelece as DCNEI, as pré-escolas e creches:

se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009).

Esse novo contexto traz à tona a superação de características históricas acerca do atendimento das crianças pequenas, incluindo a Educação Infantil no mesmo lócus administrativo de outras modalidades, incluindo-a nas políticas públicas educacionais.

Rosemberg (2010, p. 171) retrata a existência de um novo cenário “legitimado por textos legais (Constituição, ECA, LDB) que ainda apresenta certas fragilidades em sua concretização exatamente por se tratar de algo novo” atrelados a questões já cristalizadas na sociedade brasileira, acerca de concepções relacionadas à infância e educação, maternidade, paternidade, ao papel social feminino, pois:

[...] até os anos de 1970, o consensual na sociedade brasileira era que a educação e o cuidado da criança pequena constituíam preocupações da vida privada das famílias, especialmente das mães. Poucos e esparsos eram os sinais de que educar e cuidar de crianças pequenas era tarefa de toda a sociedade. “Quem pariu Mateus que o embale”, era o ditado da época. Transformações demográficas, econômicas e culturais impulsionaram essa que é a mais recente revolução da família e do sistema educacional brasileiros (ROSEMBERG, 2010, p. 171-172, grifos do original).

Os desdobramentos da emancipação feminina implicaram, segundo a autora, uma revolução familiar e educacional, pois sua inserção no mercado de trabalho e a responsabilização financeira por suas famílias repercutiu na redução da taxa de fecundidade e de natalidade, assim como na condecoração “da criança pequena como sujeito de direitos, ator social, produtora de cultura, indivíduo” (ROSEMBERG, 2010, p.172), admitindo, em tempo, que “a sociedade reconhece que essa fase da vida é riquíssima, riqueza que se expande se boas condições educacionais lhe forem oferecidas”, sendo assim:

A sociedade, a nova família, a nova mãe, a nova mulher, o novo filho, a nova criança precisa de uma instituição social que, fora do espaço doméstico, complemente e enriqueça o educar e o cuidar. A educação e o cuidado dispensados em casa, pela família, continuam sendo necessários, mas não mais suficientes.

A necessidade de instituições extra parentais voltadas à educação e ao cuidado da criança pequena é solicitada com maior veemência, pressionando o poder público a atender às reivindicações de movimentos sociais, embasados em novas conjunturas sobre a criança e a Educação Infantil, ligadas aos quadros social, político cultural e econômico. Dessa forma, creches e pré-escolas da rede pública têm sido concebidas e ampliadas, sob responsabilidade dos sistemas municipais de ensino. Considerando o disposto nas legislações, emerge a reflexão de Rosemberg (2010, p. 173) sobre se a instituição de Educação Infantil se caracteriza como escola:

[...] quando a mobilização por EI (Educação Infantil) atingiu o Brasil, não tínhamos um modelo firmado, não sabíamos como fazer. Acreditávamos em soluções milagrosas. Conhecíamos a escola primária como educação para a infância. E orfanatos como instituições para a infância pobre.

E complementa:

Para o sistema educacional público é uma experiência completamente nova essa de acolher crianças tão pequenas, especialmente os bebês. Além disso: a de assumir a integração entre cuidar e educar. Com efeito, diferentemente do que ocorreu em outros países, a escola brasileira sempre adotou o tempo parcial. Sua função focal tem sido escolarizar. É apenas hoje que se começa a discutir o tempo integral, apesar de ter sido incluído na agenda do movimento de luta pró-creche desde sua criação. (ROSEMBERG, 2010, p. 173).

A autora denomina como “revolução cultural e social na sociedade e no sistema educação brasileiro” a ampliação da Educação Infantil, salientando ainda que:

tensões e dissensos começaram a aparecer no encaminhamento da LDB, na elaboração das diretrizes curriculares nacionais, na integração das creches e pré-escolas nos sistemas educacionais, nas propostas dos Planos Nacionais de Educação, na elaboração, discussão e formatação da nova lei do Fundeb, bem como na prática cotidiana de implantação de creches e pré-escolas pelo país afora. Tais perplexidades, a meu ver, refletem embates sociais que se situam tanto no plano dos valores, quanto no plano da alocação de recursos econômicos e sociais. (ROSEMBERG, 2010, p. 173)).

A autora revela a configuração de um novo panorama, após a tramitação e elaboração do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), partindo de três tópicos: (1) O antagonismo dos setores públicos em relação às políticas públicas voltadas para as crianças menores de três anos, tal qual as crianças maiores, conforme fixado na Constituição Federal e na LDB, indicando como objeção o espaço privado como mais apropriado ao atendimento das crianças desde o nascimento; (2) A disputa pública da educação infantil pelos recursos públicos, destinados até então apenas outras modalidades de ensino; (3) A política de conveniamento, coexistindo os sistemas público e privado por meio da coparticipação de recursos (ROSEMBERG, 2010).

O emprego de verbas públicas pela iniciativa privada, advindo do partilhamento de recursos, segundo Rosemberg (2010), desencadeia o remoto embate entre o ensino público e o privado, uma vez que o conveniamento, com o intuito de expandir o atendimento das crianças pequenas, possibilita a reaproximação de programas de assistência e promoção social no âmbito privado da Educação Infantil, tratando-se de um procedimento outorgado pelo poder público.

Tal ação configura-se como caracterização do direito legal de todas as crianças pequenas à educação, de acordo com a implantação de programas, como São Paulo Carinhosa, criado em 2013, com o objetivo de articular, coordenar, divulgar e ampliar as ações realizadas no município para a promoção do desenvolvimento da primeira infância; a política municipal que considera as crianças em suas múltiplas interações, seus relacionamentos e vínculos com a escola, família e comunidade.

Essa iniciativa paulistana teve embasamento no programa Brasil Carinhoso, de ordem federal, que consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com a manutenção e o desenvolvimento da Educação Infantil; contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional; além de garantir o acesso e a permanência da criança na educação infantil, assim como no programa Creche Escola, iniciado em 2011, pelo governo do estado, que visa a construção de creches e ampliação de vagas na Educação Infantil, em auxílio aos municípios paulistas. Conforme Campos e Campos (2012, p. 23):

[...] vale lembrar que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

{Fundeb) induziu fortemente a ampliação de convênios entre a esfera pública e a privada, ao não prever medidas de transição nem “travas” institucionais ou temporais para os convênios em creches. Resulta desse processo a ascensão das organizações não governamentais (ONGs) atuando na educação infantil, que no contexto atual deixam de ser “alternativas” ao “poder estatal”, tal como ocorria nas décadas de 1970 e 1980. Ao contrário, hoje se tornam prestadoras de serviço ao Estado, conformando, de acordo com o previsto na reforma do aparelho de Estado por Bresser-Pereira (1995), o setor “público não estatal”, afinando-se o entendimento da educação como ‘serviço’, e não como direito social básico (grifos do original).

Desta maneira, observa-se uma tendência de ampliação de creches conveniadas, indicando direcionamentos retrógrados às conquistas obtidas a partir da década de 1990, considerando o impacto desses programas, principalmente, relacionado à qualidade de atendimento decorrente da perda da profissionalização, destacando que os investimentos direcionados aos recursos humanos, assim como à formação dos docentes atuantes nessas creches são consideravelmente inferiores à rede direta de ensino.

3.2 O docente da educação infantil na rede municipal de São Paulo: de pajem a professor, o que diz a legislação

No ano 2000, dois pareceres foram expedidos pelo Conselho Municipal de Educação, indicando a formação dos profissionais da educação: Parecer CME 05/2000 tratando de uma proposta de curso de formação e complemento de escolaridade voltados às auxiliares de Desenvolvimento Infantil, e o Parecer CME 29/2000, que se ocupa da consulta de uma instituição privada a respeito da habilitação para docência na Educação Infantil.

o Sistema de Ensino do Município de São Paulo possui uma norma clara para a admissão de docentes para a educação infantil. Qualquer docente admitido após essa data que não possua a qualificação exigida na Deliberação está em situação irregular, competindo aos órgãos de supervisão do sistema identificar e corrigir essas irregularidades. (Parecer CME 29/2000).

Nos anos posteriores, indefinições quanto à formação surgem com afinco, requerendo do poder público um posicionamento embasado no disposto na LDB, resultando, em 2003, em oito pareceres destinados ao funcionalismo público, incluindo formação/habilitação para o exercício da docência, assim como dos cargos de gestores, de coordenador pedagógico e diretor escolar. Essa nova composição implicou a transformação de cargos, com a inserção dos profissionais vindos da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação, assim como o surgimento do cargo de Professor de Educação Infantil (PDI).

Dúvidas surgiram quanto à formação mínima exigida para atuação docente, principalmente relacionadas à situação dos professores com habilitação adquirida no Ensino Médio, como modalidade normal:

II- CONCLUSÃO 1. Os mínimos de formação estabelecidos por este Conselho para o exercício do magistério são válidos para todas as escolas do sistema municipal de ensino, quer as de educação básica municipais, quer as de educação infantil de iniciativa privada. 2. No caso das escolas da rede municipal de ensino, cabe à Administração estabelecer, nos editais de concurso, as exigências de formação para o exercício em suas escolas. 3. No caso de profissionais lotados em instituições transferidas para o sistema municipal de ensino, a formação apresentada pelo ocupante, quando correspondente ao mínimo indicado pelo CME, com base na LDB, é suficiente para a transformação do cargo de origem em cargo equivalente nas escolas da rede municipal de ensino. (Indicação CME 04/2004).

O Conselho Municipal de Educação (CME) estabelece alguns direcionamentos relacionados à formação de professores e seu plano de carreira paulista, em consonância com a LDB, destarte

[...] que porque está no texto da lei, certamente continua válido o direito de prestar concurso a quem tem a formação mínima em nível médio. Entretanto, deve ser uma política da Secretaria Municipal da Educação o estabelecimento de um sistema diferenciado de pontuação na classificação de aprovados nos concursos públicos para ingresso na docência, com o objetivo de preencher as vagas, prioritariamente, com os concursados que já adquiriram a formação desejada prevista na legislação: a de nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena. Isto não inviabiliza que sejam respeitados todos os direitos daqueles que atualmente já pertencem ao quadro do magistério municipal, devidamente concursados, de acordo com a legislação vigente na época de seu concurso. Por outro lado, entende-se que, assim procedendo, não há desrespeito aos direitos

dos que possuem apenas a formação mínima legalmente exigida. (Indicação CME 05/2004).

O contexto nacional, a partir da promulgação da LDB, desencadeou a necessidade de informações concisas quanto à formação para docência, na cidade de São Paulo, impulsionados diretamente por dois aspectos: a incorporação da Educação Infantil à educação básica submetendo-a às normatizações e regulações das instituições de ensino, e à formação de professores da educação básica, o segundo aspecto no qual se aponta como exigência mínima o nível superior.

Os ajustes em decorrência da nova LDB resulta em documentos normatizadores, como a Resolução CNE/CEB 02/1999, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Docente e Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. Destacando que a apreensão entre o Normal Superior e o curso de Pedagogia, situada entre os anos de 1999 até 2006, com a validação da Resolução CNE /CP 01, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, com base na profissão docente (D.O.U, 2006, p. 164).

Conforme já citado, um dos aspectos mais intrincados da integração da Educação Infantil ao sistema de ensino foi o deslocamento dos profissionais da Secretaria de Assistência Social à Secretaria Municipal de Educação, acarretando a inclusão, criação e transformação de cargos no Quadro dos Profissionais da Educação Municipal, mencionada na Lei 13.574, de 12 de maio de 2003, que estabelece a transformação dos cargos de diretor de Equipamento Social para diretor de Escola; de pedagogos para coordenadores pedagógicos; e de Auxiliar de Desenvolvimento infantil (ADI) para Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI). A lei dispõe ainda que: “O desempenho das atribuições dos titulares dos cargos de Professor Infantil dar-se-á exclusivamente nos Centros de Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação (Art. 3º)”.

Serrão (2016, p. 164), em sua tese de doutorado, retrata a Educação Infantil e o contexto educacional municipal, entre os anos de 2001-2004, aludindo acerca dos profissionais atuantes na educação de crianças de 0 a 3 anos:

O caminho encontrado para justificar a necessidade da criação de um cargo específico para os profissionais das creches, o Professor de

Desenvolvimento Infantil, foi estabelecer a diferenciação das instituições por meio da faixa etária das crianças atendidas. Caminho mais seguro e, de certa forma, amparado no artigo 30 da LDB 9.394/96. Algo que sob outra conjuntura já havia sido experiência vivenciada pelos profissionais das duas Secretarias envolvidas – SME e SAS: CEIs atendem crianças de 0 a 3 anos e EMEI

s atendem crianças de 4 a 6 anos.

A Lei municipal 13.574, de 12 de maio de 2003, além de dispor acerca da inclusão e transformação de cargos do Quadro do Magistério Municipal, altera também a redução da faixa etária atendida nos CEIs, que altera o artigo da Lei Municipal 13.326, de 13 de fevereiro de 2002, que estabelece os preceitos do Programa de Integração das creches paulistana em consenso ao ECA e à LDB, conforme demonstrado no Quadro 7:

Quadro 7 – Alteração do Artigo 7º da Lei 13.326/2002

LEI 13.326, DE 13/2/2002 (Projeto de Lei 393/2000, da vereadora Aldaíza Sposati - PT)	LEI 13.574, DE 12/5/2003 (Projeto de Lei 611/2002, da vereadora Claudete Alves - PT)
Ementa: Define requisitos necessários para que o programa de integração das creches no sistema municipal de ensino atenda ao Estatuto da Criança e do Adolescente e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação.	Ementa: Dispõe sobre a transformação e inclusão no Quadro do Magistério Municipal, do Quadro dos Profissionais de Educação dos cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, Pedagogo e Diretor de Equipamento Social, e dá outras providências.
Art. 7º - Considera-se como período de transição o processo composto pela integração das creches e dos centros de convivência infantil ao sistema municipal de ensino, pelo reconhecimento das creches e escolas municipais de educação infantil como centros de educação infantil, funcionando em período integral ou parcial, conforme a opção dos pais ou responsáveis legais dos educandos .	Art. 24 - O artigo 7º da Lei 13.326, de 13 de fevereiro de 2002, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 7º - Considera-se como período de transição o processo composto pela integração das creches e dos centros de convivência infantil ao Sistema Municipal de Ensino. § 1º - Os Centros de Educação Infantil destinam-se ao atendimento preferencial de crianças de zero a 3 anos, 11 meses e 29 dias, podendo atender crianças de até 6 anos, 11 meses e 29 dias. § 2º - As Escolas de Educação Infantil destinam-se ao atendimento de crianças de 4 anos completos ou a completar, até 6 anos, 11 meses e 29 dias.

Fonte: Serrão (2016, p. 166).

A autora ressalta os desdobramentos do período histórico, político e social em que tais alterações ocorreram:

A Lei 13.574, de 12/05/2003, foi o primeiro documento na gestão da Prefeita Marta Suplicy, que reduziu a faixa etária das crianças a serem atendidas no CEI, conferindo o atendimento às crianças maiores, de 4 a 6 anos, como concessão. Deste modo, a referida Lei, sem alardear, estabeleceu que um Centro e uma Escola de Educação Infantil eram destinados às crianças com faixas etárias distintas e exclusivas (ou “preferenciais”, no caso do Centro) e isso as diferenciava como instituições. Pode ter sido essa a condição necessária para justificar a definição de cargos distintos e carreiras distintas. Uma forma de responder à situação sem enfrentar os desafios políticos e educacionais postos pelo momento histórico e social; ou uma resposta, por meio de um consenso possível, num território de tantas disputas [...]. (SERRÃO, 2016, p. 166, grifos do original).

A citada lei estrutura, em 26 artigos, todo o quadro do magistério municipal, dando total visibilidade à carreira dos professores da Educação Infantil e estruturação dos cargos, desempenho de atribuições, jornada de trabalho, escala de padrões de vencimentos, assim como dispõe sobre a transformação e quantidade de cargos de coordenador pedagógico e diretor de escola, bem como os demais cargos, ainda, dos profissionais da Promoção Social: ADI, pedagogos e diretor de equipamento.

Buscando a adequação de cargo por meio da habilitação adequada às exigências, atendendo ao disposto na Lei 13.574/2003, quanto à incumbência de continuidade formativa das ADIs, atendendo à determinação de formação mínima aos docentes atuantes na Educação Infantil, a Prefeitura de São Paulo desenvolve um projeto especial de Curso Normal, em Nível Médio, voltado especificamente aos professores em exercício:

Atendendo o disposto nesta lei, quanto a responsabilidade por oferecer condições para o progresso do nível de escolaridade das ADIs de forma a cumprir com exigência legal de formação mínima para o exercício da docência em EI, a SME elaborou o Projeto Especial de Curso Normal, em Nível Médio de Professores de Educação Infantil e o submeteu ao CME para apreciação e aprovação. Segundo levantamento apresentado como justificativa do projeto de formação, havia um número significativo de ADIs em exercício nos CEIs da rede direta cuja escolaridade estavam em desconformidade com a exigência da nova LDB, sendo o público alvo constituído por 1987 profissionais, das quais 1353 tinham concluído o

Ensino Fundamental e 634 não haviam completado o Ensino Médio. (SERRÃO, 2016, p. 169).

O objetivo desse projeto de formação, supervisionado pelo Conselho Municipal de Educação, intenciona elevar a escolaridade dos profissionais que possuíam apenas o Ensino Fundamental, qualificando assim o trabalho desenvolvido na Prefeitura de São Paulo, de forma a:

- a) habilitar os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil da rede direta do Centro de Educação Infantil para atuar na educação infantil como professores;
- b) propiciar a melhoria da educação prestada à criança de 0 a 6 anos, possibilitando a reflexão das práticas na formação em curso dos profissionais do CEI, configurando a formação inicial como permanente. (Indicação CME 01/2002).

Posteriormente, em 2003, o Decreto 44.022 instaura a subvenção de vagas gratuitas destinadas ao ingresso no curso de graduação e sequências, antepondo os servidores públicos municipais, mais especificamente as ADIs, para concessão de bolsa:

Art. 6º. A seleção dos candidatos inscritos será feita pelas Coordenadorias de Educação das Subprefeituras e priorizará, pela ordem, os seguintes critérios:

I - possuir a situação mais grave de indisponibilidade financeira para suportar as despesas do curso sequencial ou de graduação; II - ser portador de necessidades especiais; III - pertencer aos quadros dos servidores públicos da Administração Direta e Indireta da Prefeitura do Município de São Paulo, em especial se ocupante de cargos de auxiliar de desenvolvimento infantil e de guarda civil metropolitano, aplicando sê-lhes a previsão contida no inciso VI do artigo 178 da Lei 8.989, de 29 de outubro de 1979. (Decreto 44.022/2003).

O município de São Paulo, em parceria com o governo do estado e a União dos Dirigentes Municipais (UNDIME), concedeu aos professores da rede, o Programa Especial de Formação Pedagógica Superior de Professores (PEC – Formação Universitária Municípios), Serrão (2016, p. 171) salienta:

[...] aos profissionais efetivos, em exercício da docência na rede pública municipal, mas sem a formação mínima exigida, nível médio, modalidade Normal, ou sem a formação desejada, nível superior, Pedagogia, licenciatura plena, foram oferecidos, gratuitamente, programas específicos de formação.

Dessa forma, igualitariamente, a prefeitura municipal oportunizou aos profissionais da educação a habilitação exigida na atuação da Educação Infantil, assim como a transformação do cargo ADI para PDI aos que se dispuseram a essas possibilidades de ascensão formativa.

Art. 8º - O Professor de Desenvolvimento Infantil fica sujeito à Jornada Básica de 30 (trinta) horas de trabalho semanais - J-30. Parágrafo único - Do total de horas previstas no "*caput*", 3 (três) horas serão destinadas ao desenvolvimento de atividades educacionais e pedagógicas. (BRASIL, 2003).

As competências do cargo de PDI são estabelecidas por meio do Decreto 44.846, de junho de 2004:

- I. Participar, em conjunto com a equipe técnica e a comunidade educativa, da elaboração, execução e avaliação do projeto político pedagógico;
- II. Planejar, coordenar, executar e avaliar as atividades pedagógicas, possibilitando o desenvolvimento integral da criança, em complementação à ação da família e da comunidade;
- III. Desenvolver ações educativas que promovam a prevenção e proteção do bem-estar coletivo;
- IV. Dialogar com os pais ou responsáveis sobre as propostas de trabalho, o desenvolvimento e a avaliação das atividades;
- V. Responsabilizar-se pelo cuidado, pela observação e pela orientação para que todas as necessidades de saúde, higiene e alimentação sejam cumpridas nas diferentes idades;
- VI. Organizar os ambientes e materiais utilizados no desenvolvimento das atividades;
- VII. Organizar e reorganizar os tempos e os espaços, de forma a permitir a interação entre as crianças e das crianças com os adultos, favorecendo a autonomia e a manifestação e produção da cultura infantil;
- VIII. Observar as crianças durante o desenvolvimento de suas atividades, procedendo ao registro mediante relatórios que constituam avaliação contínua do processo educativo;
- IX. Respeitar a criança como sujeito do processo educativo, favorecendo seu desenvolvimento em todos os aspectos por meio de situações lúdicas e criativas;

- X. Participar de cursos, palestras, encontros e outros eventos afins, buscando, em processo de formação permanente, o aprimoramento de seu desenvolvimento profissional e a ampliação de seus conhecimentos;
- XI. Contribuir com os subsídios de sua formação para a transformação das práticas educativas no Centro de Educação Infantil;
- XII. Participar de reuniões de equipe mantendo o espírito de cooperação e solidariedade com os funcionários do Centro de Educação Infantil, a família e a comunidade.

Após a efetivação da transferência das creches da Secretaria de Assistência Social para a SME, em paralelo a outras medidas, constatou-se a premência de um programa de formação em magistério para os educadores das creches sem a habilitação imposta pela LDB. Institui-se, então, o programa ADI Magistério, destinado para a formação inicial em nível médio dos auxiliares de Desenvolvimento Infantil. Em 2005, novos desafios foram instaurados à SME-SP, diante da influência social para o aperfeiçoamento aos profissionais da Educação Infantil, instituindo a formação continuada como dispositivo de qualificação do trabalho, resultando na articulação de demais níveis de trabalho na SME, em que os supervisores assumiam a formação das equipes gestoras, e técnicos das Diretorias de Educação coordenavam a formação de coordenadores pedagógicos da unidade, instituindo a formação de professores.

4. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

4.1 Alguns elementos conceituais

A formação de professores, nas últimas décadas, constituiu-se como área de conhecimento e averiguação de questões pertinentes aos sistemas educativos. Os revérberos da formação, de maneira global, implicam prontamente o contexto educacional, por alicerçar a prática professoral, perpassando da fase inicial às demais etapas da profissão.

Analisando de modo extensivo, o termo formação está presente em diversos setores, como o social, o político e o empresarial, denotando a importância de se obter informações que embasem a tomada de decisões dos indivíduos, democratizando o acesso à informação, à cultura e ao trabalho, não se restringindo apenas ao campo educacional.

Assim, a formação pode ser entendida como função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-se que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como processo de desenvolvimento pessoal e de estruturação da pessoa [...]. Por último, é possível falar-se de formação como instituição, quando nos referimos à estrutura organizacional. (GARCIA, 1999, p. 13).

Em virtude da ampla potencialidade desta temática, a expansão e o aperfeiçoamento do processo formativo tem sido o cerne de pesquisas e estudos acadêmicos, considerando as mudanças observadas na sociedade atual oriundas da modernização científica, tecnológica e, ainda, a internacionalização da economia.

Elucidar o conceito e a teoria de formação de professores se faz necessário para melhor compreensão desse processo que percorre toda a trajetória profissional docente, seus diferentes significados, suas teorias e princípios.

De acordo com a concepção de Garcia (1999, p. 12), a formação de professores está fundamentada:

numa série de princípios, alguns dos quais passamos a enumerar: Entender a formação de professores como um contínuo; o princípio de integração de práticas escolares, curriculares e de ensino; a necessidade de ligar a formação inicial com o desenvolvimento profissional; integração teórico-prática; isomorfismo; individualização etc.

São indicadas, pelo autor, cinco orientações conceituais: orientação acadêmica, tecnológica, personalista, prática e social-reconstrucionista, partindo de uma ótica disciplinar quanto à formação de professores, para assim analisar, compreender e constituir o docente que se almeja formar.

A orientação acadêmica aponta como objetivo principal, na formação de professores, o domínio do conteúdo, consistindo em um “processo de construção de conhecimento científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada” (GARCIA, 1999, p. 33).

Com base na orientação tecnológica, a formação de professores concentra sua atenção no conhecimento e em destrezas indispensáveis para o ensino, provindas da investigação processo-produto. Seu embasamento, atrelado à psicologia condutista, originou o programa de Formação de Professores centrada nas competências.

A formação de professores, de acordo com a orientação personalista, tem como ponto central a pessoa em sua totalidade, incluindo suas possibilidades e seus limites, com base na percepção construída de si mesma. Suas raízes estão vinculadas à psicologia da percepção. “O paradigma personalista enfatiza o caráter pessoal do ensino, no sentido em que cada sujeito desenvolve as suas estratégias peculiares de aproximação e percepção do fenômeno educativo” (GARCIA, 1999, p. 37).

A organização e o desenvolvimento das práticas de ensino são a essência da orientação prática. Assemelhável à orientação acadêmica, apresenta uma abordagem apoiada na arte, técnica e no ofício do ensino. Esse modelo de aprendizagem, empregada na formação de professores, efetiva-se pela experiência e observação, na convivência com bons mestres.

Prosseguindo com os mesmos conceitos citados, a orientação social-reconstrucionista complementa o compromisso ético e social das práticas educativas, transpondo a mera análise prática, ou teórica, mas também “justas e democráticas, sendo os professores concebidos como ativistas políticos e sujeitos de comprometidos com o seu tempo” (GARCIA, 1999, p. 44).

Sobre os programas de formação de professores, o autor considera ainda:

Os programas de Formação de Professores Orientada para a Indagação mostram a necessidade de ultrapassar os pressupostos de racionalidade técnica que até agora tem reinado nos programas de formação de

professores. Esses pressupostos, levaram a uma separação e hegemonia dos elementos teóricos face aos práticos na formação de professor. De acordo com este novo ponto de vista, a teoria deve estar integrada na prática, dado que a prática produz o conhecimento tácito que deve ser considerado seu valor. (GARCIA, 1999, p. 45).

As alternâncias ocorridas no contexto educacional englobando professores, os alunos e suas aprendizagens, as diversas etapas de desenvolvimento, preocupações e os ciclos de vida dos professores, são analisadas pelo autor, que apresenta em um esquema sequencial, as fases de formação dos professores, como: formação inicial, formação durante o período de iniciação e desenvolvimento profissional.

Os estudos de Garcia (1999) indicam a necessidade da elaboração de uma teoria da formação, apontados por outros autores, equiparando-se as teorias existentes nos âmbitos da educação, aprendizagem e do ensino, e destaca:

Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como a vontade de formação. (GARCIA, 1999, p. 22).

O ensejo pelo aperfeiçoamento pessoal e profissional denota que a ativação e o desenvolvimento dos processos formativos partem do próprio sujeito, o que não quer dizer que aconteça de maneira inteiramente autônoma, pelo contrário, se dá a partir da atualização de conhecimentos oriundas do trabalho em equipe “[...] é através da interformação que os sujeitos – nesse caso os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional” (GARCIA, 1999, p. 22).

Notam-se, então, fases distintas do processo de formação, que é variável conforme o estágio de carreira do professor, ou seja, com caráter de aquisição formativa (para os futuros professores), ou aprimoramento profissional (para os professores já atuantes). Seja qual for o estágio vivenciado pelo docente, o currículo formativo deve subsidiar essa

formação de maneira a impulsionar trabalhos colaborativos por meio de projetos escolares, expandindo a capacidade docente para além de aulas.

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagens através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhe permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 26).

Utilizando-se desta premissa, o processo de formação não se finda nos docentes, pelo contrário, seu reflexo qualitativo não é retratado diretamente nas aprendizagens dos alunos.

Garcia (1999) exprime princípios válidos na fundamentação do conceito apresentado, especificando as necessidades e características da formação de professores, relacionados às múltiplas esferas, incluindo o currículo, a organização escolar, os conteúdos académicos e disciplinares, a teoria-prática, o isomorfismo e a individualização.

Dentre os princípios citados pelo autor, é concebido como contínuo por abarcar conteúdos curriculares, pautados em princípios didáticos, pedagógicos e éticos, em que está presente o grau de formação, evidenciando a importância da interligação entre a formação inicial e a formação permanente. A afirmação de Fullan (1987, p. 215) assente a esse princípio:

o desenvolvimento profissional é um projecto ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo através da própria carreira...O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interactiva, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem.

A complementaridade existente entre a formação e a mudança compõe o segundo princípio, que é integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, considerando sua imprescindibilidade para o avanço do ensino, uma vez que ativa a reaprendizagem de práticas docentes, favorecendo a aprendizagens dos alunos.

A instituição escolar, enquanto centralizadora dos processos educacionais, dispõe da possibilidade de favorecer a formação docente, por se tratar do contexto real dos professores, enquanto cenário de problemáticas e contextos interpessoais. E é destacado como princípio que liga os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola.

O autor destaca como princípio a integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores, associado aos “Conhecimentos Didáticos dos Conteúdos” seguido de um quinto princípio, que é a integração teoria-prática, referindo-se à produção de saberes próprios dos professores advindos da prática e experiências pessoais, de modo que aprender a ensinar seja realizado em um processo de aglutinação entre o conhecimento prático e o conhecimento teórico, inseridos em um currículo norteador da ação docente.

O isomorfismo é abordado como princípio, por retratar a incongruência entre a educação apresentada na formação inicial, com a educação existente, caracterizando a relevância da concordância entre o “conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite” (GARCIA, 1999, p. 29).

O autor encerra sua lista de princípios tratando do individualismo, não somente do professor enquanto sujeito, mas incluindo instâncias como equipes e escola. Ressalta as repercussões científicas, artísticas e tecnológicas, incluídas no ensino, e, por isso, sua característica não homogênea, pois, para que o professor ou um grupo amplie suas aptidões e habilidades, devem ser consideradas as particularidades cognitivas, pessoais, relacionais e textuais.

Esses princípios não esgotam a multiplicidade de abordagens que a formação de professores contém enquanto disciplina. Ainda que parciais, estes princípios, contribuem para uma primeira definição da nossa concepção da formação de professores e dos métodos mais apropriados para o seu desenvolvimento. (GARCIA, 1999, p. 30).

A formação de professores, pela perspectiva do autor, revela-se como instigadora de questionamentos oriundos da reflexão acerca da própria prática, fomentando a criticidade docente em seu contexto profissional, e “[...] para isso a formação de professores deve

promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores” (GARCIA, 1999, p. 30).

O entrelaçamento dos conhecimentos de natureza pedagógica, aos objetos de ensino correlacionados à instituição escolar e ao contexto sócio-histórico, é verificado em obras de autores como Tardif (2002) e Nóvoa (1992; 1995; 1997). Ambos apresentam como objeto de estudo que os saberes podem ser oriundos da própria prática docente, bem como os conhecimentos construídos na experiência diária.

O processo de formação docente verificado como progressivo e contínuo, atrelado ao processo de construção histórica do sujeito, faz da prática contributo essencial na trajetória formativa.

As contextualizações social e histórica sinalizam o processo de formação como um feito político, denotado nas articulações pessoal e profissional, pautadas comumente nas relações e na comparação de experiências.

Nóvoa (1992) defende que a formação contínua se desenvolve num contexto coletivo, de articulação com escolas e seus projetos, atingindo a mudança do professor com a instituição.

A modalidade formativa em serviço despontou em 1970, com a necessidade de atualização da educação para melhor adequá-la às mudanças advindas do desenvolvimento.

O intuito inicial de curso de treinamento, por meio da difusão de técnicas e métodos, intencionava o controle dos professores na homogeneização de práticas. Fusari (1988) cita que a formação em serviço difundia como objetivo a validação de saberes para o exercício da prática docente.

Essa abordagem, referida como tecnicista, conduziu os programas de educação, tendo sua credibilidade abalada pelo insucesso dos resultados, e abrindo campo para outros referenciais teórico-metodológicos, como as teorias críticas que concebem os professores como reflexivos, atribuindo à escola um espaço de formação coletiva nos âmbitos profissional e pessoal.

Algumas concepções acerca da formação continuada, viabilizada segundo Canário (1995), cita a superação da dicotomia entre formação restrita e estudos reflexivos, e a ação instigada pelos projetos de ação.

Dentre os principais elementos para a formação em serviço, encontra-se a visão do professor como autor de saberes experimentais, de discernimento sobre sua ação e a reflexão sobre ela.

Fusari (2012, p. 19) atenta para a importância da formação no interior da escola e fora desse espaço, articuladamente, assim com intercâmbios formativos, envolvendo especialistas, projetos, instituições e associação. “A prática de formação contínua no cotidiano da escola apresenta muitos pontos positivos, mas, por outro lado, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora.”

Nesse contexto, a cultura local, as vertentes econômicas, políticas e culturais compõem múltiplas dimensões a serem consideradas pela formação em serviço.

A efetivação do projeto de formação é concebida com a participação e o envolvimento de todos os indivíduos da comunidade escolar, atrelada às demais medidas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação, retratando assim um exemplo de formação em serviço, incluindo a remuneração das horas de trabalho e o calendário escolar, a fim de garantir a socialização de práticas e metodologias, diligências essas imprescindíveis para o trabalho educativo como parte de um plano formativo.

A formação em serviço intenciona o estreitamento das relações culturais, políticas e sociais, fundamentadas na problematização da realidade local, compartilhando responsabilidades políticas, por intermédio de práticas colaborativas.

Assim, a prática torna-se o substrato do conhecimento, parâmetro para a reflexão crítica e análise da competência profissional construída, e o espaço formativo torna-se o local de múltiplos objetivos, mediante a reflexão sobre a prática e a obtenção de saberes em consonância com a realidade posta.

4.2 Profissionalização docente

O processo histórico de profissionalização de professores nos possibilita melhor entendimento acerca do contexto atual da profissão. Nóvoa (1999), em um dos seus capítulos, evidencia o contexto educacional em Portugal, país em que, a partir do século XVIII, emerge a preocupação com a formação docente, em consonância com o tipo de professor que é formado pelo e para o Estado, caracterizando, assim, o ofício de “ser professor”, exercido até então por ordens religiosas e transmutado para o laico.

A partir de então, a incumbência de educação do povo passa a ser da escola pública, e essa, por sua vez, é tutelada pelo Estado, o que implica a qualificação desse trabalhador; assim, o professor torna-se parte do corpo de saberes e técnicas, inseridas em “um conjunto de normas e valores”, conforme cita o autor:

A elaboração de um corpo de saberes e de técnicas é a consequência lógica do interesse renovado que a Era Moderna consagra ao porvir da infância e à intencionalidade educativa. Trata-se mais de um saber teórico do que de um conhecimento fundamental, na medida em que se organiza preferencialmente no entorno dos princípios e estratégias de ensino [...]

A elaboração de um conjunto de normas e valores é largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas. A princípio, os professores aderem a uma ética e a um sistema normativo essencialmente religioso; mas, mesmo quando missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede o lugar para profissão, as motivações originais não desaparecem. (NÓVOA, 1999, p. 16).

A docência passa a ser delimitada pelo Estado, que seleciona os aptos ou não para lecionar por meio da concessão da licenciatura, inferindo importância e *status* social aos professores como corpo profissional.

A profissão de professor se constitui sob lapidação do Estado, em conformidade com normas e procedimentos, que torna obrigatória a autorização para ensinar, condicionando essa licenciatura ao preenchimento de requisitos impostos pelo Estado, no final do século XVIII.

A criação dessa licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento de professores e ao delinear de uma carreira. [...] As dinâmicas de afirmação profissional e de reconhecimento social dos professores apoiam-se fortemente na consistência desse *título*, que ilustra o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente (e vice-versa). (NÓVOA, 1999, p. 17).

A busca pela elevação social impulsiona na sociedade o interesse pela formação, evidenciando a procura pela instituição escolar. Em decorrência desse cenário, surgem, no

século XIX, as Escolas Normais, designadas para formar professores, seguindo a lógica e o controle estatais, antagonizando a função moral e conservatória da igreja.

O prominença da profissão professor ocorre no início do século XX, conforme menciona Nóvoa (1999, p. 19): “A escola e a instrução incarnam o processo: os professores são os seus agentes. A época da glória do modelo escolar é também o período de outro da profissão docente”, com concordância coletiva de Normas e Valores das Associações Profissionais de Professores.

O autor menciona a inclinação da profissão docente ao proletariado, evidenciando o mérito da formação dos professores, porém, indica a crise instalada em decorrência da falta de valorização da classe docente, de investimentos e criticidade, resultando na autodepreciação da classe.

[...] a expansão escolar e o aumento do pessoal docente, bem como uma relativa incerteza face às finalidades e às missões da escola e ao seu papel na reprodução cultural e na formação das elites, [...] por último, certas correntes pedagógicas e a consolidação de um grupo cada vez mais numeroso de especialistas pedagógicos, como fatores que tendem a ocupar margens de competência dos professores. (NÓVOA, 1999, p. 21).

Nóvoa (1999) destaca que as sociedades contemporâneas reconhecem a imprescindibilidade de investimentos, assim como as problemáticas inseridas na profissão docente e na área formativa.

É destacada ainda, pelo autor, a diferença nas transformações estruturais do ensino comparado a outras áreas, justificada na forma de organização dos ofícios, que, geralmente, é protagonizada por seus próprios sujeitos, contrário aos professores, submetidos a diferentes tutelas, sejam vinculadas à igreja ou ao estado.

As reflexões do autor correlacionam o cenário atual docente ao processo histórico da profissão, enfatizando a primazia no exercício da função docente, contudo, seguido do ato de pensar no trabalho.

O ingresso em instituições de formação de professor, segundo ele, é incongruente, por permitir que a “educação” seja ocupada provisoriamente por sujeitos que não almejam de fato a carreira docente, e sim um emprego momentâneo.

A historicidade da profissionalização do professorado aponta para as associações profissionais como possibilidade organizativa, conforme mencionado pelo autor:

A reconfiguração da profissão docente e o desenvolvimento de comunidades escolares autônomas constituem condições necessárias ao aparecimento de um novo associativismo docente, agente colectivo de um poder profissional cuja legitimidade não consiste apenas numa deleção de competências do Estado. (NÓVOA, 1999, p. 27).

O autor destaca apontamentos quanto ao saber dos professores, atribuindo-lhe destaque na história da profissão docente e sua transição entre as esferas metodológicas, disciplinar e científica, sem que haja estabilidade entre elas. Quanto à constituição da categoria profissional docente, Nóvoa (1999, p. 29) sinaliza a precisão:

Os professores têm de reencontrar novos valores, que não reneguem as reminiscências mais positivas (e utópicas) do idealismo escolar, mas que permitam atribuir um sentido à acção presente. Por outro lado, precisam de edificar normas de funcionamento e regulações profissionais que substituam os enquadramentos administrativos do Estado.

Muito embora a desvalorização dos professores permeie os discursos reproduzidos à sombra de aspectos econômicos e sociais, Nóvoa fala da existência de facetas atrativas na profissão, ressaltando a aptidão da categoria para o poder decisório sobre a educação de maneira integral.

Ponderando acerca da mesma temática, contudo, transitando para uma ótica crítica e política da formação continuada de professores no Brasil, somos conduzidas às pesquisas realizadas por Olgaíses Maués (2011), nas quais retrata o desdobramento do assunto no tripé político, educacional e econômico, segundo a OCDE.

A autora propõe-se a analisar distintas concepções de educação e formação com docentes, indicados pela OCDE e seus eventuais desdobramentos na regularização da política de formação de docentes, considerando o tema veemente abordado no mundo acadêmico.

Sua pesquisa compõe-se de três sessões; a primeira apresenta a análise de quatro documentos da OCDE; a segunda, a teorização do posicionamento da OCDE quanto à educação e formação de professores, e a regulamentação educação; a última, refere-se a um estudo de caso acerca da análise política de uma nação.

Maués (2011, p. 76) apresenta como instrumento da OCDE o PISA, “o qual tem como objetivo produzir indicadores dos países envolvidos, referentes às áreas de Leitura, Matemática e Ciências, servindo como parâmetro de performance exigida pela sociedade do conhecimento”.

Os resultados apresentados sinalizam o percurso a ser seguido pelos membros da OCDE visando lograr às expectativas esperadas dos alunos, aproximando-se da análise da formação docente, por meio do surgimento da sociedade do conhecimento e das alterações no mercado de trabalho.

De acordo com Maués (2011, p. 75), a OCDE “sustenta que a educação desempenha um papel-chave para o crescimento econômico, ressaltando a importância do professor para a qualidade do ensino”. Ao tratar do processo de ensino e aprendizagem, enfatiza a imprescindibilidade da formação para a qualidade do ensino, sublinhando as políticas de formação dos professores competentes aos governos:

[...] desenvolver políticas capazes de fazer do ensino uma escolha profissional atraente; desenvolver os conhecimentos e as competências dos professores; recrutar, selecionar e empregar os professores; reter os professores de qualidade nos estabelecimentos escolares; elaborar e colocar em ação políticas relativas aos professores. (MAUÉS, 2011, p. 76).

O imediatismo na resolução de problemáticas educacionais impede que a instituição escolar se ocupe de progredir paralela à evolução vivenciada pela sociedade do conhecimento, conforme aponta a OCDE, com propostas menos burocratizadas, alinhando-se às inovações de ensino e informática, sugerindo a “construção de uma visão prospectiva, o que poderá permitir tomadas de decisão antecipadamente, facilitando o êxito do processo educacional” (MAUÉS, 2011, p. 77).

A autora pondera a suma importância da educação, tanto que as políticas em relação aos professores ocupam atualmente o primeiro plano das preocupações nos países da OCDE.

A remuneração, o plano de carreira; as condições de trabalho (o tamanho da classe a direção da escola, a presença de pessoal auxiliar, a qualidade das instalações e dos materiais pedagógicos, a segurança, a responsabilidade pelo ensino); a profissionalização do ensino (as normas de certificação, a autonomia profissional, as possibilidades de colaboração e de participação nas decisões, as possibilidades de aperfeiçoamento

profissional); a flexibilidade do emprego (plano de aposentadoria, possibilidade de trabalhar em tempo parcial); a segurança do emprego; a estrutura da formação inicial e a necessidade de obter um diploma para exercer a profissão; a satisfação de trabalhar com os alunos e de vê-los desenvolverem-se. (MAUÉS, 2011, p. 78).

Vale ressaltar a diversidade de fatores envolvidos no âmbito escolar diretamente relacionados à atuação docente, sua formação e profissionalização e a importância da valorização dos professores, por meio de políticas que visem a melhorias no plano de carreira, remuneração e bonificações, formação, estruturação de espaços e materiais, de modo a motivar e atrair bons profissionais.

A formação docente é mencionada por Maués (2011) como de grande relevância, em toda sua trajetória profissional, seja inicial ou continuada em serviço, pois, a partir dela, se compõe as formas prática e teórica dos professores, propulsionando conhecimentos e competências dos alunos.

Diante do novo cenário social, a OCDE indica, em seus documentos, a necessidade de adaptação da escola e da formação docente, considerando as inúmeras incumbências vinculadas à área, como aponta:

[...] devendo o professor ser responsável pelas classes multiculturais, pela avaliação e aconselhamento de cada aluno, pela integração dos alunos com necessidade especiais, pelo ensino do civismo, pelas competências sociais, pelo aconselhamento aos pais, pelo trabalho em equipe, pela sua formação continuada, além das clássicas atribuições inerentes à função. (MAUÉS, 2011, p. 78).

Embasado na amplitude de atividades atreladas à profissão docente, em 2005, a OCDE elabora o documento “*O papel crucial dos professores: atrair, formar e reter os professores de qualidade*”. A autora descreve o processo de seleção e fidelização de professoras de qualidade nos países-membros, e, ainda, a desatualização docente na sociedade moderna. Tais fatores justificam o enfoque da OCDE sobre a política de formação de professores, com recomendações e conclusões destinadas aos países participantes.

Bioto-Cavalcanti (2013), em suas pesquisas relativas à formação de professores, expõe o posicionamento da OCDE quanto ao papel dos professores, conforme retratado no trecho do documento: *A qualidade do pessoal de ensino*:

Os professores constituem o centro do sistema escolar, e as pesquisas mais diversas confirmaram quanto a qualidade dos professores conta na aquisição dos alunos. É por isso que os poderes públicos levam tão a sério a melhoria da qualidade dos professores, para assegurar que todos os alunos se beneficiem de um bom ensino. (OCDE, 2004, p. 1).

Embora evidenciado no documento o significativo posto dos professores nas políticas educacionais, preocupações quanto à formação são apontadas pela OCDE, perpassando por quesitos como remuneração pouco atrativa; estrutura deficitária; desigualdade na alocação, seleção e no recrutamento. A aposentadoria dos professores aflige a OCDE, indicando concomitância dessa etapa a elevado grupo de profissionais.

Bioto-Cavalcanti (2013, p. 34) especifica algumas medidas indicadas pela OCDE, objetivando a formação de bons professores, dentre elas:

- (1) perante o cenário de penúria e desqualificação docente, tanto a formação inicial quanto a em serviço são importantes;
- (2) elaboração de um perfil claro da profissão definindo o que os professores devem saber e fazer, que deve ser definido, por sua vez, com base no que os alunos devem aprender ao longo da escolaridade;
- (3) a formação deve se dar em relação íntima com o meio social em que a escola está inserida;
- (4) a formação em serviço é fundamental para a qualificação docente constante;
- (5) a formação continuada deverá seguir os princípios da aprendizagem ao longo da vida. Neste ponto a OCDE insiste que os professores devem, por ação dos governos, se sentir motivados à formação continuada e desenvolver a consciência da necessidade desta formação (p. 34).

Diante de tais medidas, cabe os países se adequarem, por meio de ações possíveis, em conformidade com as “determinações” do PISA, em detrimento dos interesses do organismo internacional, das solicitações OCDE, salientando o encargo da formação de professores quanto à ascensão da qualidade de ensino.

4.3 Formação continuada no Brasil

A vertiginosa ampliação da rede pública, nos anos 1990, refletiu na improvisação para a mão de obra docente, conforme indicado na obra “*Professores do Brasil: Impasses e desafios*” (UNESCO, 2009) das autoras Bernadete Gatti e Elba Barreto, constatando os cursos de formação breve para o suprimento formativo dos docentes, e arranjos de complementação formativa diversa, para atuação enquanto docente.

A ampliação e consolidação da Educação Básica, a partir da década de 1990, se deu pela estruturação de diretrizes, financiamento e avaliações, evidenciadas por meio da LDB, Lei 9.394/1996, seguida da criação do Fundef (1996) e posterior– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2007; e as avaliações periódicas através do Provão (1990) voltadas ao ensino superior e– o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), também de 2007.

A LDB de 1996 determina que a formação de professores se dê em cursos superiores regulamentados por diretrizes específicas, estabelecendo:

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 universidade 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, oferecida e nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2012).

Mediante a adequação estabelecida por lei, a proporção de docentes habilitados com ensino superior foi crescente, resultando num excesso de cursos de licenciatura nas modalidades presenciais e a distância, além de desigualdades qualitativas dos cursos em território nacional, conforme afirma Martins (2016) em sua dissertação de mestrado pela Universidade de São Paulo (USP).

Paralelamente, com a propagada formação superior, denota-se incerteza quanto aos dois modelos formativos de professores: (1) Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com formação correspondente aos conhecimentos das disciplinas (faculdades e institutos específicos); (2) Modelo pedagógico didático, com formação oriunda da realização didática (MARTINS, 2016).

Com base na pesquisa de Martins (2016), notam-se avanços perpassados no histórico da formação dos professores, mediante as exigências legais de habilitação para a carreira do

magistério, quanto à formação inicial, do curso Normal Magistério – extinto no início do século XXI –, ao curso de licenciatura em Pedagogia, com habilitação específica para Educação Infantil, bem como a estruturação da formação continuada em serviço, atrelada à ascensão das políticas públicas, sobretudo as objeções que persistem no âmbito formativo dos professores, por apresentarem lacunas na transposição para a prática dos novos conhecimentos advindos das formações de professores, que requisitam superação para o alcance da qualidade que a educação pública almeja.

4.4 Formação continuada de professores na educação infantil

De acordo com Bernadete Gatti (2009, p. 54-55), os cursos de pedagogia não enfatizam a criticidade docente, apresentando uma formação massificada, em relação aos docentes da Educação Infantil, conforme destaca:

A escola enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional - professor vai atuar [...] Poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação a modalidades educacionais (EJA e educação especial) e à Educação Infantil [...] as análises das ementas revelou que, mesmo dentro de disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivos e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teóricas com as práticas [...].

Verificando especificamente a formação dos profissionais das creches, seja ela inicial ou continuada, denota-se que o saber-fazer não é oportunizado, resultando em uma prática docente deficitária e insuficiente, ao considerar a indissociabilidade do cuidar e educar inerente à modalidade, segundo a obra de Vercelli e Stangherlim (2015). As autoras retratam a falta de espaços favoráveis ao saber-fazer infantil, o que reduz a ação e o desenvolvimento da autonomia e criticidade do aluno. Nas formações em serviço, as docentes colocam-se de maneira superficial, denotando práticas intuitivas, concebidas por jargões e termos providos do “pedagogês” contido na formação inicial, denotando restritas fundamentação teórica e heteronomia metodológicas, seguindo o fluxo contrário ao ideário de prática crítico-reflexiva por parte dos profissionais da primeira infância.

Para obter avanços na educação das crianças de 0 a 3 anos, a formação em serviço deve fomentar constantes reflexões, intuindo mutualidade entre teoria e prática, e concebendo docentes intelectuais e críticos.

A institucionalização de escolas, voltadas ao atendimento de crianças pequenas, desenvolve-se a partir de quesitos históricos, vinculando famílias, urbanização, relações de produção e demais estruturação educacional.

Criadas inicialmente com o intuito de atender às demandas de mães trabalhadoras, essas instituições educacionais específicas, posteriormente, se avolumam, em decorrência do aumento populacional da cidade e das áreas periféricas, conseguindo, por meio de movimentos populares, a visibilidade dos governantes para o aumento da oferta de vagas. A transposição de concepções, para superar a tendência oriunda da Assistência Social, requer que os profissionais revisitem as temáticas pertinentes à infância, sobressaindo suas especificidades; as concepções de criança e infância; as responsabilidades da sociedade; e o papel do Estado.

O caráter polivalente do professor de Educação Infantil requer ampla e constante formação, considerando que suas diferentes atribuições perpassam de cuidados especiais a práticas embasadas em conhecimentos específicos de diferentes áreas, utilizando-se continuamente dos instrumentos de observação, registro, planejamento e avaliação. Essa prática constitui-se, ainda, mediante as interações constantes, entre outros professores, a família e comunidade.

A qualificação dessa etapa da educação se dá, segundo Kuhlmann (2011), pautada no cuidar e educar, e atribuindo similar relevância a ambos os fatores, destacando a transmissão de conhecimento sobre a vida e o mundo como importantes, assim como a perspectiva mais alentadora atrelada ao cuidar. O autor rompe com o conceito de educação *versus* assistência, argumentando que, com a definição de parâmetros de qualidade, as práticas discriminatórias podem ser transpostas, superando o juízo de que a educação pré-escolar de baixa qualidade se destina a crianças carentes.

O autor defende a educação como intrínseca à instituição escolar, independentemente de fatores sociais, e evidencia a necessidade do caráter assistencial proveniente das especificidades de desenvolvimento inerente às crianças pequenas, reafirmando assim o duplo intuito da Educação Infantil de cuidar e educar.

Transcender os indícios históricos do surgimento da Educação Infantil vinculados ao assistencialismo social é possível, ensejando a qualificação do cuidar e educar, atrelada

a ações docentes pautadas em planejamentos que visem à ampliação da cultura trazida pelas crianças, contrapondo-se às discriminações sociais, com respeito e solidariedade.

4.5 Formação continuada de professores no município de São Paulo

A escola, enquanto lócus formativo, adquiriu novas compreensões a partir da gestão de Luiza Erundina (1989 - 1992), com os chamados “Grupos de Formação”, segundo Aquino (2001), focados no trabalho em grupo no cotidiano escolar, reorientando a democracia escolar conforme redigido em documentos oficiais.

Nos Grupos de Formação, o professor pode encontrar o espaço necessário para refletir sobre sua prática e seus conhecimentos. A teoria pode ser elucidada, resgatada, apropriada, na relação dialética com a prática. É fundamental que o grupo de formação possibilite ao professor retomar a sua história, percebendo quais as hipóteses que teve durante sua vida profissional, e no que ele acredita hoje; quais são as contradições entre o seu pensar e o dos outros.

A descentralização formativa no espaço escolar é mencionada no documento, assim como as práticas que sinalizam dificuldades de explanação, participação no planejamento e o registro escrito no início do projeto de formação.

A inserção de horas remuneradas na jornada de trabalho, voltadas ao estudo coletivo, originou a formação de professores em serviço na rede municipal de educação.

Conforme pesquisa de Almeida (2005), um estudo comparativo é estabelecido entre dois períodos políticos distintos, na Prefeitura de São Paulo: a gestão de Luiza Erundina (1989 - 1992) e de Paulo Maluf (1993 - 1996), na formação docente em serviço.

De acordo com as vivências da própria autora, como docente e diretora, a primeira gestão contribuiu com avanços positivos, objetivando a escola pública democrática, além dos investimentos financeiros e estruturais das instituições; em currículo e na formação permanente. Segundo a autora, na gestão Erundina “investiu-se maciçamente em um programa de formação que possibilitasse a problematização do papel da escola e redirecionasse sua função em uma perspectiva emancipadora” (ALMEIDA, 2005, p. 133).

Na gestão Paulo Maluf, a educação subdividiu-se em esferas pedagógica e administrativas, seguindo um caráter populista e técnico, com planejamento rígido.

A pesquisa de Almeida (2005) evidenciou a implicação da gestão vigente na política de formação docente, seja ela populista ou democrática.

Ainda que consideráveis os avanços em prol da formação docente na gestão tida como democrática, a concretude dos objetivos relativiza-se conforme a compreensão e ação do grupo e da gestão escolar, ressaltando que a validade desse espaço formativo se dará perante ações que corresponsabilizem a sociedade e seus profissionais como autores na elaboração do conhecimento.

O processo de municipalização, na rede paulistana de educação de São Paulo, ocasionou considerável aumento em seu atendimento, e nos aspectos estruturais consideráveis, em curto período, se considerada a amplitude desse sistema municipal. Ainda assim, foi necessário qualificar o tempo e os espaços educacionais.

O contexto atual de formação docente em serviço, na Rede Municipal de São Paulo, é composto por horas de estudo coletivo na própria unidade, integrado ao momento de estudo denominado PEA, disposto pela Portaria 901, de 24 de janeiro de 2014, como instrumento de trabalho elaborado pelas Unidades Educacionais voltadas às necessidades das crianças, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas, atrelados ao Mais Educação São Paulo e ao PPP.

O âmbito formativo paulistano oferece cursos externos ofertados pela Diretoria Regional de Educação (DRE); cursos presenciais oferecidos pela SME fora de horário de trabalho, com temáticas diferenciadas anualmente. Redes de parceria com universidades e sindicatos compõem o rol formativo validado pela Prefeitura de São Paulo, em modalidade presencial e a distância. Os cursos seguem exigências curriculares, com temática diversificada, viabilizando autonomia docente em seu plano de carreira. Todos os cursos são homologados e publicados em Diário Oficial, possibilitam pontuação para evolução funcional.

Embasada no contexto atual de ensino, que aponta para os baixos índices de qualidade demonstrados nas avaliações nacionais e internacionais, em 2005, a SME indica a premência de reflexões sobre a renovação do ensino, por meio de medidas fundamentadas na valorização dos professores e a formação transdisciplinar e transcultural do aluno. Em 2006, o programa a Rede em Rede promoveu cursos para coordenadores pedagógicos, contemplando os professores entre os anos de 2010 e 2012, intitulado de Percursos de Aprendizagens na Educação Infantil, objetivando inserir as discussões nos espaços de estudo dos PEAs e em reuniões pedagógicas.

Essas ações desencadearam, na rede paulistana, um processo de estudo e mudanças nos diferentes espaços de formação profissional, lançando em anos posteriores a coleção *Cadernos da rede – formação de professores*, organizados em fascículos produzidos a partir das experiências dos próprios profissionais da Rede, como frutos da formação Rede em Rede.

Com relação à formação de professores, desde 2009 assumimos os seguintes objetivos: criar referências para a organização de rotinas pedagógicas; ampliar a qualidade de vivências dos tempos e espaços nas Unidades de Educação Infantil; produzir material de referência para educadores. (SÃO PAULO, 2011, p. 4).

No ano de 2009, a SME estabelece parceria com a Empresa de Tecnologia da Informação e Comunicação do Município de São Paulo (Prodam), com o intuito de oportunizar a formação continuada de professores e estabelece convênio com 20 instituições de ensino na modalidade de EaD.

Trevizan (2016, p. 123), em sua dissertação de mestrado, traz a discussão sobre a proposta da SME, tendo como uma das metas o investimento na educação continuada, e indica “De acordo com o Atlas Municipal de Gestão de Pessoas (2013), a Prefeitura de São Paulo, tem investido na qualificação profissional, promovendo cursos das próprias áreas específicas das Secretarias Municipais”.

Em 30 de julho de 2014, por meio da Portaria 4289, é instituído o Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de São Paulo (CEU-FOR) objetivando a articulação de intervenções formativas destinadas aos profissionais da Rede Municipal de Ensino, conforme aponta Trevizan:

Ações de formação voltadas aos profissionais de educação da RME com a oferta direta da SME e DREs e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ou indireta, pelo estabelecimento de parcerias. Esse Sistema é um dos eixos do Programa Mais Educação São Paulo, um Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, instituído pela Portaria nº 59.300, de 14 de outubro de 2013, e regulamentado pelo Decreto nº 54452. Os demais eixos desse Programa, além da formação de educadores, são: currículo, avaliação, infraestrutura e gestão. (BRASIL, 2013).

Acerca do desenvolvimento docente proveniente da formação continuada, Day (2001, p. 213) aponta para um desenvolvimento amplo e coerente consonante à ampla necessidade dos professores, pois o contrário torna a aprendizagem fragmentada, subsidiando apenas a tomada de decisões em situações complexas, não contemplando a capacitação.

Há dados que demonstram que a formação contínua pode produzir, e de facto produz, um forte impacto no pensamento e na prática dos professores e, conseqüentemente, de uma forma indireta na qualidade das experiências e aprendizagem dos alunos na sala de aula.

4.6 Sistema de formação de educadores CEU-FOR

Considerando a formação dos educadores elemento central, a SME estabelece compromisso com a política educacional instituindo o CEU-FOR que considera o termo educadores como abrangendo aos profissionais da educação na ocupação de cargos diversos.

Por meio do programa Mais Educação São Paulo – o Programa de Reorganização Curricular e administrativo, ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Educação, implantado em 2013, é composto por cinco eixos: Infraestrutura, gestão, avaliação, currículo e formação, e apresenta em seu Subsídio 3 o documento de referência do CEU-FOR intencionando gestar as ações formativas objetivando promover a aprendizagem dos educandos e a qualidade social da educação pública.

A Rede Municipal de Educação reconhece a debilidade do processo histórico da formação inicial docente brasileira, constituído por uma gama de concepções didáticas pedagógicas diversas incongruentes com as diretrizes teórico-filosóficas da SME na atualidade.

O reconhecimento das singularidades educacionais das instituições municipais, indica a imprescindibilidade da perspectiva reflexiva e crítica na formação continuada dos educadores, visando ao aprimoramento de práticas e debate sobre as adversidades educacionais.

As diretrizes do CEU-FOR sinalizam questões para além do processo de ensino, aprendizagem e gestão; ressalta a premência de pesquisas acerca da formação profissional

da rede municipal de educação, com temáticas relevantes no âmbito pedagógico, apontadas pelos educadores, promovendo a prática da pesquisa embasada na própria ação pedagógica.

O fortalecimento de uma identidade docente na rede de São Paulo é primazia para o CEU-FOR na consolidação da ótica democrática de educação em uma realidade municipal tão peculiar

O documento retrata o contexto formativo da rede municipal e estabelece relações com o histórico de formação docente no Brasil. Além das diretrizes descritas nas legislações, e a democratização do atendimento, o CEU-FOR alinha-se aos métodos e princípios do programa Mais Educação de São Paulo.

A heterogeneidade da rede municipal de São Paulo incide na diversidade e desigualdade no cotidiano educativo preservado, conforme características regionais. Mediante a reflexão sobre os diversos cenários em que a escola se insere, o ideário de cidade educadora, composta pelas esferas docente e alunado, intenciona, por meio de um sistema de formação, ampliar o embasamento teórico-prático dos docentes, incentivando a inserção de ações metodológicas que propiciem aprendizagens e vivências nos alunos, tanto em suas unidades de ensino como na cidade.

A rede municipal de ensino, na atualidade, organiza a formação de seus educadores pautadas em dois modelos, sendo um provido pelas áreas técnicas da SME ou da DRE; e os demais cursos ofertados por instituições parceiras, mediante análise de pertinência temática pela Secretaria Municipal, legitimado por publicação em diário oficial.

Os cursos mencionados são ministrados nas modalidades presencial e a distância, com carga horária mínima de 4 horas e máxima de 400 horas. As certificações obtidas na finalização das formações resultam em pontuações com efetivo para a evolução funcional. Nessa ótica, o Sistema CEU-FOR busca, dialogicamente com a SME, Diretoria Regional e unidades, a definição de prioridades das ações formativas, embasadas na escuta da comunidade escolar e afinadas em princípios e métodos com a reorganização em curso do programa Mais Educação São Paulo, utilizando estratégias como: definição de temas, conforme objetivos do Mais Educação; desenvolvimento de sistema de gestão e documentação; desenvolvimento do sistema de monitoramento e avaliação de ações formativas; registro e publicação de materiais didáticos reflexivos sobre os resultados dos processos formativos e organização dos fluxos de comunicação para divulgação e gerenciamento das atividades formativas.

4.6.1 Definição de um currículo formativo

A fim de atender aos interesses e às necessidades imprescindíveis na formação dos professores municipais, é fundamental a elaboração de um currículo norteador de prioridades dos processos formativos dos profissionais da área da educação.

É o objetivo principal do CEU-FOR constituir-se em um Sistema de formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, por meio da organização da oferta de ações formativas com foco em prioridades estratégicas, considerando as experiências dos educadores, assim como o fornecimento de condições de acesso e permanência, resultando em uma política orgânica que alie pesquisa acadêmica e investigação a partir de prática, com foco na melhoria de qualidade da educação municipal. (SÃO PAULO, 2014).

Vislumbrando a qualidade social da Educação, o CEU-FOR enseja estabelecer um legado proveniente da incumbência de estudos e pesquisas vivenciadas na rede municipal de suas educadoras, de modo a estabelecer diretrizes que corroborem com a construção do conhecimento, da organização e do gerenciamento dos saberes com a qualidade da formação continuada de São Paulo.

A elaboração curricular voltada para a formação de professores, conforme o documento, é amparada por doze princípios, mencionados brevemente a seguir:

- ✓ Reconhecimento da formação do educador como elemento fundamental;
- ✓ Compreensão ampliada da formação profissional da educação: pedagógica, política, filosófica e técnica;
- ✓ Reconhecimento da complementaridade dos conhecimentos produzidos pela pesquisa acadêmica;
- ✓ Valorização das Diretorias Regionais de Educação como estabelecimento de programas de formação em serviço;
- ✓ Compreender que os diversos setores da SME e das DREs têm responsabilidades no que se relaciona à formação continuada dos educadores;
- ✓ Adoção de um conceito de cultura digital;
- ✓ Reconhecimento e valorização das metodologias de ensino e aprendizagem presenciais e a distância;
- ✓ Articulação dos temas tendo em vista a integração dos educadores das diferentes etapas e modalidades;
- ✓ Afirmação do valor do estudo da realidade local e territorial;
- ✓ Reconhecimento e atuação a partir do contexto socioeconômico e histórico-social;
- ✓ Valorização da formação em serviço. (SÃO PAULO, 2014).

O currículo do CEU-FOR engloba todas as etapas da educação básica, abordando a educação de gênero, de relações étnicas e direitos humanos.

No bojo desta reorganização são definidas três linhas pragmáticas para o CEU-FOR: Currículo, Avaliação e Gestão Pedagógica.

Essas grandes linhas contemplam os temas mais relevantes ao Programa Mais Educação São Paulo de modo a não subdividir o grupo de educadores, atendendo em suas atividades formativas profissionais com diferentes funções nas diversas etapas e modalidades da Educação Básica. Da mesma forma, as linhas abarcam várias possibilidades metodológicas, que serão apresentadas em tópico posterior neste documento. (SÃO PAULO, 2014).

As nuances dessas linhas ascendem de estratégias constatadas em pesquisa contínua com a rede municipal partem da definição de currículo como educação, ao longo da vida, perpassando por modalidades de ensino nas fases da infância, juventude e vida adulta. Estão elencadas a seguir:

- a) Currículo como movimento, de acordo com a concepção da educação ao longo da vida, articulado aos ciclos da infância, da juventude e da vida adulta;
- b) Práticas curriculares reflexivas, inovadoras e eficazes;
- c) Diversidade e organização dos tempos e espaços escolares;
- d) Cultura escolar inclusiva;
- e) Educação para uma Cidade Educadora;
- f) Estudos do território, como espaço da cidadania;
- g) Currículo integrador na infância e a articulação do currículo na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades;
- h) Os Ciclos de Aprendizagem do Ensino Fundamental e sua integração: Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral;
- i) O currículo da EJA: articulação das formas de atendimento e concepção da educação de jovens e adultos ao longo da vida;
- j) Princípios teóricos e metodológicos para o trabalho de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos nas suas diferentes formas de atendimento;
- k) Currículo no Ensino Médio;
- l) Educação Integral;
- m) Tecnologias para a aprendizagem na perspectiva da Cultura Digital;
- n) As Tecnologias de Informação e Comunicação como novas linguagens;
- o) Estudos relativos as práticas de alfabetização e letramento, em consonância ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;
- p) Estudos sobre interdisciplinaridade, suas teorias e práticas;
- q) Trabalho com projetos e estudos sobre projetos autorais de intervenção social;

- r) Ações formativas no campo das didáticas e das áreas do conhecimento;
- s) Estudos e práticas para valorização da solidariedade, criação de redes de cidadania e respeito a diversidade étnico-racial, de gênero e das questões relacionadas a educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- t) Aprendizagem pela resolução de problemas;
- u) As múltiplas linguagens que compõem o trabalho nas diferentes etapas/modalidades da Educação Básica;
- v) Organização dos tempos e espaços nas etapas e modalidades da Educação Básica. (SÃO PAULO, 2014).

No que se refere à avaliação para aprendizagem, a linha destaca:

- a) Estudos sobre processos cognitivos e avaliativos dos alunos;
- b) Interpretação de procedimentos de avaliação em múltiplas formas (como de projetos, de produções artísticas, entre outros), e não apenas de provas;
- c) Gestão de conhecimento de acordo com os princípios da avaliação para a aprendizagem, segundo concepções do Programa Mais Educação São Paulo (especialmente o que está disposto em sua Nota Técnica nº 12 – Avaliação PARA a Aprendizagem);
- d) Práticas de registro: o registro como documentação, memória ativa e diagnóstico pedagógico;
- e) O desenvolvimento da autonomia de alunos e professores por meio de processos de autoavaliação;
- f) Avaliação como contexto de desenvolvimento e aprendizagem de todos os educandos;
- g) Avaliação participativa e negociada considerando os indicadores de qualidade na educação. (SÃO PAULO, 2014).

Em relação à gestão pedagógica, diversas são as esferas incluída, envolvendo e integrando as atribuições de cargos diversos da escola:

- ✓ O papel do coordenador pedagógico: identidade e atividades de coordenação;
- ✓ O coordenador pedagógico e a formação docente centrada na escola;
- ✓ A direção escolar e as práticas da Gestão Democrática nas relações da Unidade Educacional: educadores, educandos e comunidade;
- ✓ O Projeto Político-Pedagógico: da teoria à prática;
- ✓ Ação supervisora com foco no registro e na reflexão sobre o processo educativo em conjunto com as equipes das Unidades Educacionais;
- ✓ O papel do supervisor escolar como articulador e mediador das políticas educacionais em parceria com as escolas;
- ✓ A gestão da sala de aula e da aula em diferentes espaços educativos;

- ✓ Mediação de conflitos e Redes de Proteção;
- ✓ Estudos sobre formas de integração da Unidade Educacional com a Comunidade;
- ✓ Educação inclusiva nas dimensões educacional e social;
- ✓ Desafios da docência compartilhada: possibilidades de integração entre professor especialista e professor polivalente;
- ✓ Formação de docentes para educar na diversidade;
- ✓ Formação da equipe de apoio visando à qualidade social da educação. (SÃO PAULO, 2014).

4.6.2 Possibilidades metodológicas

Intencionando transpor as disparidades dos padrões de formação de educadores, as ações formativas foram alocadas pelo documento Subsídio 3 - Sistema de Formação dos Educadores da Rede Municipal de São Paulo, o CEU-FOR três abordagens congruentes aos objetivos de cada ação formativa concedida na linha pragmática: Conceitual, Pesquisa e Vivências.

A metodologia Conceitual apresenta o foco de seus cursos no referencial teórico, aspirando que a orientação germine da análise e reflexão dos conceitos emergidos da prática. Temas relevantes ao programa Mais Educação São Paulo permearão os estudos, que serão apresentados por cursos de longa e média duração, nas modalidades presencial ou a distância, por meio do doutorado, mestrado, especialização, extensão e aperfeiçoamento; e de curta duração, presencial de 12 horas, ou a distância, composta no mínimo de 20 horas.

A possibilidade metodológica Pesquisa apresenta como eixo central as inovações conceituais e metodológicas, oriundas de problemáticas provenientes da realidade escolar. Dessa maneira, poderão ser ministrados através de: cursos de doutorado ou mestrado; grupo de pesquisa embasado no estudo de caso do cotidiano escolar e o solucionamento de questões pelo educador; e laboratório de metodologias e conteúdos voltados aos profissionais da educação em conformidade com o programa.

A terceira abordagem, Vivências, consiste no aperfeiçoamento do processo ação-reflexão-ação, em programas formativos, promovendo o intercâmbio entre educadores de regiões e modalidades distintas, a fim de ampliar as experiências realizadas nas escolas, com foco na metodologia e em instrumentos oportunizados por: laboratórios e/ou espaço para socialização de metodologia e desenvolvimento de trabalhos. Eventos com carga horária máxima de 8 horas, incluindo congressos, conferências e jornadas; elaboração de bancos de

projetos e experimentos em ambiente virtual da rede municipal; cursos com mais de 12 horas, presenciais, e 20 horas a distância.

A matriz da organização temática visa unir a teoria e a prática com abordagens curriculares, integrando as especificidades de cada modalidade e etapa da educação básica, adequando a abordagem transversal ou específica vinculada a cada proposta.

As ações formativas organizadas pelo CEU-FOR resultam de três esferas, com atribuições distintas. Esse sistema organizacional tem em vista acompanhar os métodos dos programas e a definição de objetivos e prioridades, ramificando-se em: Oferta direta (SME/DRE), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Redes de Parcerias.

A oferta direta incumbe-se do gerenciamento do CEU-FOR constituída pela SME e DREs. Os processos vinculados serão orientados e estruturados pela DOT da SME.

Em continuidade à tendência espiral dos reflexos desse novo sistema de formação, incorporados e ajustados consequentemente pelas DREs, assim como os profissionais atribuídos para essas ações formativas, até então diretamente, estarão interligados ao CEU-FOR, com o diferencial de que as diretrizes advêm do presente documento, estando seus acompanhamentos designados por DRE e SME.

Além do gerenciamento, SME e DREs manterão a autonomia para oferta de atividades de formação, agora adequadas às diretrizes, temas prioritários, linhas programáticas e às metodologias do CEU-FOR. Essa oferta pode ser realizada de forma direta (equipe própria), por meio da contratação de formadores ou pelo estabelecimento de parcerias. (SÃO PAULO, 2014).

Instituída pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, a Universidade Aberta do Brasil consiste em um sistema integrado de cursos superiores organizado por universidades públicas, com o desígnio de expandir o acesso à formação universitária, propiciado pela EaD, promovendo cursos e ampliando o programa de educação superior no País, voltado à população com dificuldade de acesso à formação universitária.

O atendimento é oportunizado à população de forma geral, contudo, prioritário aos professores de educação básica, complementando a formação docente inicial e continuada, seguido dos demais profissionais da educação.

Além da universalização do acesso ao sistema de UAB, inibindo a concentração formativa nas grandes cidades, propulsiona a inter-relação de esferas políticas, articulando

os níveis federal, estadual e municipal, impulsionando o desenvolvimento dos municípios onde o IDH e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) são menores.

A cidade de São Paulo conta com 32 postos de apoio presencial, instalados nos CEUs, oportunizando a oferta de 64 mil vagas, centradas em regiões periféricas, com a finalidade de expandir novas dinâmicas educacionais resultantes da interação com a comunidade.

A implantação da UAB, em São Paulo, segue detalhada conforme trecho do citado documento:

A implantação da UAB em São Paulo se deu por meio do Acordo de Cooperação Técnica que prevê a Cooperação Técnico-Operacional entre a Fundação CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e o Município de São Paulo, por intermédio da Secretaria Municipal da Educação, com vistas ao apoio ao Programa de Educação à Distância SPTEC (Universidade Aberta Integrada do Brasil). O estabelecimento desse Acordo exige o cumprimento de uma série de requisitos documentais, de infraestrutura e de pessoal em cada um dos Polos. Entre os requisitos documentais, é necessário que o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente referende a implantação dos Polos de Apoio Presencial, o que foi obtido pelo município, reconhecendo-se que a UAB atenderá aos educadores das Redes Municipal e Estadual de Ensino, além da comunidade em geral. (SÃO PAULO, 2014).

Mediante a consonância do currículo da Rede Municipal voltado à formação dos educadores, somado à concretude do gerenciamento e dos procedimentos de legitimação da emissão de certificados com a finalidade de favorecer a evolução funcional, se origina a Rede de Parcerias para oferta de cursos aos educadores municipais.

A organicidade dessas instituições parceiras são de responsabilidade do CEU-FOR visando a responder às prioridades do programa Mais Educação e da Rede Municipal de Educação.

O aval para a realização do curso será determinado pela SME e DRE, em seus departamentos específicos, com currículo pautado nas exigências do DOT. Às instituições interessadas caberá o encaminhamento de suas propostas pedagógicas e técnicas de cursos com propostas consonantes às determinações municipais, com aprovação indicada via edital público, consentindo a certificação para fins de evolução funcional.

A SME e DREs detêm autonomia de formações por iniciativa própria, no contrato de educadores, e articulação de cursos atrelados ao edital, assim como eventos, programações e cursos, em conformidade aos seus interesses, mesmo suprimidos do edital.

Pautado na oferta de condições para a proposta formativa, será de encargo do CEU-FOR manter os benefícios que garantam o sucesso do programa formativo, de maneira a: (1) intensificar eventos formativos em consenso com as demandas e tendências formativas relevantes para a SME; (2) publicar portarias que reconheçam os trabalhos de autoria gestando um legado de professores da cidade de São Paulo; (3) definir, aos segmentos vinculados à implantação do programa Mais educação, a dispensa de ponto; (4) a distribuição do cartão Educador, possibilitando a concessão de desconto na aquisição de livros voltados à formação continuada.

A articulação da SME com o governo federal visará promover:

- Financiamento para pesquisa e formação de instituição de fomento;
- Bolsa de iniciação à docência pelos programas: Pibid/ Prouni/ MEC;
- Programa biblioteca do professor, com fundamentação teórica para a prática docente.

4.6.3 Institucionalização do sistema de formação de educadores

Aspirando à concretude dos objetivos do CEU-FOR, o documento aponta para uma política orgânica de formação docente, com a finalidade de gerenciar, acompanhar e avaliar as intervenções formativas em suas diferentes instâncias. É recomendada a caracterização de uma estrutura vinculada à DOT, compartilhando atribuições com a SME e DRE.

Dentre as áreas contidas na estrutura organizacional, as atribuições se difundem da seguinte maneira:

1. Área dos desenhos das ações de formação: encargos acerca da prática formativa do município e seus conceitos, detectando as necessidades prévias das ações, por meio da sondagem de temáticas; estabelecer a oferta de cursos, partindo das linhas programáticas, matriz organizacional e formas de abordagem. Essa área ainda definirá o formato mais adequado de formação (presencial ou a distância), elaborando posteriormente editais públicos para formalizar a rede e as parcerias e comissões de avaliação.

2. Área de monitoramento e avaliação das ações de formação: Por meio da sistemática de acompanhamento, determinar, para cada modalidade, os parâmetros

específicos definidos em portarias. Articular as diversas modalidades e etapas da Educação Básica. Propulsionar a socialização de práticas que constatem a transposição do projeto nas ações de formação e suas verificações, por de matrizes avaliativas e indicadores de qualidade para as formações e a elaboração de materiais destinados à formação em serviço.

3. Área de gerenciamento da rede direta e rede de parceria: suas atribuições consistem na orientação das equipes das redes integrando suas comissões de avaliação. A homologação dos cursos autorizados via edital; a validação dos certificados expedidos pelos cursos de parcerias; e os encaminhamentos de certificados para cadastro no sistema Escola *On-Line* (EOL); e os cadastrados na rede direta das DREs.

Intencionando compreender e reconhecer os educadores enquanto protagonistas no processo formativo, o CEU-FOR visa, por intermédio dos cursos, à reflexão para que a ação seja possibilitada.

A criação um ambiente virtual de cadastramento de trabalho, com carga horária superior a 30 horas, provenientes do programa Mais Educação, serve como subsídio para outros educadores, promovendo o redirecionamento do enfoque de elaboração de propostas formativas futuras.

O acompanhamento e a avaliação, pelo CEU-FOR, não se aplica à UAB, por se tratar de um aglutinado de universidades já submetidas à Capes/MEC.

As ações formativas do CEU-FOR foram inauguradas em 12 de dezembro de 2013, em um Seminário Interno com duração de quatro dias, no qual os pontos mais relevantes do programa Mais Educação conduziram as discussões, resultando nos conteúdos para formação da Rede Municipal em 2014.

O subsídio à reorganização concretizou-se pelo documento programa Mais Educação São Paulo, que objetiva embasar professores e gestores no estabelecimento do programa, assim como na estruturação dos PPPs das unidades educacionais, seus horários de formação em serviço, reuniões pedagógicas e demais práticas formativas, conforme especifica o documento:

Deve ser compreendido como uma forma de organização das possibilidades de trabalho, para serem estudadas e revisitadas pelos educadores da Rede nos diversos momentos de planejamento e formação. Foi concebido para ser utilizado de forma autoral por todos os profissionais, que poderão organizar o trabalho a partir dos princípios dispostos, selecionando as práticas mais adequadas aos seus contextos. (SÃO PAULO, 2014).

Partindo das análises de Trevizan (2016, p. 132), a rede municipal de São Paulo concentra suas ações formativas em parcerias de fundações e demais órgãos públicos e privados “tais como o Ministério da Educação, a Rede Estadual de São Paulo, as Secretarias Municipais de Cultura e Educação, as Universidades, os Institutos de Ensino Superior, os Centros Universitários, os Fundos de Apoio Financeiro, a TV Escola, os Museus, entre outros”.

A característica indicada denota fragilidade na autogestão de seu quadro docente, por não dispor de recursos humanos próprios em sua proposta de formação, optando por investir em parcerias. A autora indica ainda algumas ponderações sobre os projetos e programas de formação continuada:

estão muito mais relacionados ao suprimento das necessidades de implantação de projetos inovadores lançados pela Secretaria Municipal de Educação ou pelo Ministério da Educação, do que interessados em oferecer uma formação reflexiva, crítica e transformadora ao professor. São preocupações mais administrativas do que pedagógicas, ou seja, formações em defesa de novas propostas que pretendem inculcar modos de agir ao invés de proporcionar uma oportunidade de um pensamento autônomo e de liberdade para tomada de decisões. (TREVIZAN, 2016, p. 132).

Na análise das propostas de formação da rede municipal de São Paulo verificou-se que, a partir de 2014, os níveis de formação e certificação aumentaram, como reflexo da Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, e possibilitou formações com carga horária ampliada, propulsando melhores condições para a profissionalização e ascensão na carreira docente.

5. DA CONCEPÇÃO DE PROFESSOR ÀS PRESCRIÇÕES

Este capítulo conforma-se na descrição e localização do objeto de estudo desta pesquisa: o professor de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, delineado em documentos produzidos pela SME desde meados dos anos 2000.

A metodologia de pesquisa deste trabalho prima pelo levantamento bibliográfico e documental, por meio de fontes primárias, resoluções, e documentos oficiais elaborados pela SME, mas especificamente: *Orientações curriculares da infância: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil* (2007); *Avaliação na educação infantil: aprimorando olhares* (2013); *Currículo integrador da infância paulistana* (2015); *Padrões básicos de qualidade da educação infantil paulistana* (2015); *Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana* (2016).

Esta sessão subdivide-se em sete partes. Primeiramente, a abordagem centralizará um breve histórico das prescrições de práticas no município, seguido da análise dos documentos citados partindo de sete categorias, considerando a tônica, o alcance, o objetivo, a linguagem e o conteúdo desses documentos, atrelados às práticas professorais docentes na Educação Infantil.

Essas categorias foram elaboradas em tópicos temáticos, relacionadas aos principais documentos curriculares da Educação Infantil paulistana pesquisados, principalmente no tocante às práticas professorais dessa modalidade de ensino, sendo elas: (1) O professor como agente do currículo; (2) O cuidar e o educar; (3) Planejar e dar espaço à espontaneidade; (4) O professor na cultura infantil: propositos, observador, interventor e mediador; (5) O professor e a organização dos espaços na Educação Infantil; (6) O professor avaliador; (7) Saberes necessários aos professores de Educação Infantil.

5.1 O prelúdio das prescrições

Os capítulos anteriores designaram-se a retratar o panorama educacional da Educação Infantil, sua trajetória e o percurso profissional dos professores, de maneira a apresentar o processo histórico da modalidade no município de São Paulo.

As prescrições de práticas docentes tiveram sua gênese na década de 1990 com a reorganização curricular, por meio de documentos publicados pelo

MEC: *Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil* (BRASIL, 1998b), o *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (BRASIL, 1998a) e as DCNEI, instituídas em 1999, definindo como currículo tudo o que acontece no interior da escola. Essas novas prescrições acerca do currículo surgem embasadas na teoria desenvolvimentista e sistematizadas pelas fases de desenvolvimento de Piaget, que pressupunham aprendizagens e dificuldades conforme a complexidade das atividades propostas.

A inclusão da Creche, na Educação Infantil, cuja nomenclatura CEI até os dias atuais, ocorreu apenas em 2001, com vistas à superação da dicotomia cuidar e educar conforme apresentado no documento *Caderno temático de formação II educação infantil – construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo* (2004), em que aparece a perspectiva da sociologia da infância, enxergando a criança como sujeito produtor de culturas, resultando na “Pedagogia das Infâncias”.

Nos anos posteriores, novos documentos foram publicados, *Tempos e espaços para as infâncias e suas linguagens – CEIs, creches e Emeis de São Paulo* e *Manual de brincadeiras*, ambos publicados em 2006, que precederam o documento *Orientações curriculares*, objeto desta pesquisa.

Ainda anteriores à publicação das *Orientações curriculares*, em 1998 o MEC publicou o *Referencial curricular nacional para educação infantil (RCNEI)*, contemplando diferentes áreas do conhecimento, orientações didáticas, objetivos e situações ocorrentes no tempo e espaço das escolas de Educação Infantil, objetivando a organização de planos curriculares dos municípios.

No ano seguinte, 1999, é publicado o volume sobre as *Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil*, pelo Conselho Nacional de Educação (DCNEI – CNE/1999), com fins de orientar as práticas pedagógicas; contemplando atividade livres ou estruturadas; articulando o cuidar e educar; reconhecendo a criança como ser integral, conforme seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos, linguísticos, afetivos e sociais.

A centralidade das *Orientações curriculares da infância: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil*, publicada em 2007, consiste na continuidade de prescrições de atividades e o papel do professor de maneira descritiva, baseadas nas áreas de conhecimento apresentadas como linguagens específicas da infância,

como também conceitua projeto pedagógico, currículo e avaliação, sob o aporte teórico de Haddad, Junqueira Filho, Kramer; Oliveira; e Rosseti Ferreira.

As orientações curriculares objetivam subsidiar a pedagogia voltada para a primeira infância, transpondo paradigmas, e considerando as crianças como sujeitos sociais de direitos, um instrumento vivo, revigorante, na ação educativa para a educação infantil, possibilitando a articulação entre as propostas de trabalhos nas diferentes unidades.

Considerando a vastidão atendida pela SME e suas especificidades, sua estrutura físico-administrativa, as equipes, crianças, famílias e o Projeto Político-Pedagógico, surge a necessidade de existir uma Orientação Curricular para a Educação Infantil, assim como o levantamento de expectativas de aprendizagens para as crianças.

O documento Orientações Curriculares fundamenta-se na publicação *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e Emeis da cidade de São Paulo* (São Paulo, SME, 2006) e em outras concepções e práticas pedagógicas trabalhadas no programa A Rede em Rede, desde 2006.

O documento trata sucintamente de tópicos como desenvolvimento da criança; inclusão e diversidade; parceria com as famílias; e papel do professor. Organizado em cinco partes, inicia-se pelos princípios básicos, orientações didáticas e expectativas de aprendizagens. Aborda, na segunda parte, aprendizagens que podem ser promovidas na Educação Infantil, incluindo experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente; de brincar e imaginar; de explorar a linguagem corporal. Na terceira parte, trata exclusivamente das experiências de exploração da linguagem verbal e finaliza, na quarta parte, discorrendo sobre as experiências de exploração da natureza e cultura; de apropriação do conhecimento matemático, com a expressividade das linguagens artísticas. Finaliza o documento com a quinta parte, intitulada Concluindo e Recomeçando.

O documento *Avaliação na educação infantil: aprimorando olhares* – Normativa 01/2013 apresenta as concepções da rede municipal de educação em seus diversos âmbitos, permitindo o aprofundamento quanto a: concepção de Educação Infantil; concepção de infância e currículo; perfil do(as) educador(as) da infância; PPP; avaliação dos contextos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; e avaliação institucional.

O documento considera que diversos são os locais privilegiados para a vivência das infâncias, nas múltiplas composições das instituições, permitindo adequação ao interesse e necessidades de crianças e famílias, estabelecidas entre o espaço educativo e a relação com o contexto sociocultural dessas infâncias

[...] um oásis, um lugar onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode crescer, sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças. (FARIA, 2003).

A orientação traz o caráter integrador de dicotomias, entre modalidades da educação básica – lúdico e aprendizagem, escola e família, currículo e PPP – e tantos outros fatores observados nesse cenário da Educação Infantil. Caracteriza-se como relevante, no campo formativo, substrato de reflexões e estudos direcionados aos docentes da rede municipal, fundamentais para a atividade pedagógica, inaugurando uma nova fase a partir de concepções que reservam a centralidade do Projeto Político-Pedagógico na criança.

Em 2015, a rede municipal de São Paulo publica o documento Currículo Integrador da Infância Paulistana Prima pela Reorganização Curricular, embasado em orientações e encaminhamentos nos momentos de formação dos educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, refletindo na prática pedagógica que subsidiará o processo de transição dessas etapas. Seu eixo central é a integralidade dos sujeitos no processo educacional, como protagonista e autor de sua trajetória.

O documento traz um registro da discussão e construção coletiva das equipes de orientações técnicas com as unidades, em treze seminários regionais.

O Currículo Integrador da Infância Paulistana objetiva subsidiar os momentos de estudo coletivo dos educadores e educadoras de ambas as etapas da Educação Básica, com o intuito de promover reflexões sobre as práticas pedagógicas com vistas a um processo de transição que articule os trabalhos desenvolvidos nas duas etapas.

Afirmar que crianças e bebês são o eixo do trabalho pedagógico significa valorizar e compreender as especificidades e diversidades dos conceitos de infância e de criança, assim como a importância de que os direitos de bebês e crianças balizem seu percurso nas instituições educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

O documento *Padrões básico de qualidade da educação infantil paulistana* – Normativa 01/2015 apresenta como primícias o atendimento de qualidade às crianças de 0 a 5 anos de idade, cumprindo, dessa forma, o que está disposto no Plano Nacional de Educação – meta I. Denota a importância do respeito aos bebês e crianças exercido no trabalho pedagógico, garantindo às diferentes infâncias uma trajetória saudável e feliz, protegidos de qualquer forma de violência; desenvolvendo, em seus ritmos individuais, por meio de brincadeiras, em um ambiente acolhedor que contemple o cuidado e a educação.

A publicação enseja nortear os diferentes segmentos das unidades dessa modalidade, nos âmbitos da auto-avaliação institucional, da revisão e elaboração do Projeto Político-Pedagógico e no planejamento pedagógico em consonância com as especificidades do município.

Com vistas ao percurso da Educação Infantil, na cidade de São Paulo, que completa 80 anos, desde os parques infantis instituídos em 1935, por Mário de Andrade, progressos gradativos permearam o cenário das creches, como a transição para a Secretaria de Educação, em 2002, espelhando avanços nas práticas pedagógicas.

O atendimento à primeira infância, que assegure o pleno desenvolvimento de bebês e crianças, indica a necessidade da observância de concepções educacionais, de forma a apoiar seu exercício de cidadania plena apartado das inúmeras diversidades sociais, culturais, econômicas, raciais e intelectuais.

Em 2016, é promulgado o documento com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana, contendo orientações para a aplicação e elaboração do Plano de Ação institucional, de forma a qualificar a Educação Infantil para todas as crianças que vivem suas infâncias nos CEIs, Cemei, Emeis, da Cidade de São Paulo.

O documento *Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana* visa promover uma prática de avaliação institucional participativa nos CEIs diretos, indiretos, conveniados, no Cemei e nas Emeis.

Sua elaboração contou com a participação de representantes das treze DREs, que, ao final de 2013 e início de 2014, aplicaram os *Indicadores de qualidade na educação infantil* publicados pelo MEC em 2009. Com essa referência, iniciou-se a construção dos *Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana*, partindo das experiências concretas fundamentadas nas especificidades das 441 unidades.

Assegurando, por meio de portarias, a participação dessa experiência de autoavaliação, com elaboração de calendário de atividades e cronograma para aplicação no ano de 2015, visou à participação dos professores da UE e de familiares/responsáveis dos bebês e crianças.

A considerável abrangência desses impressos levou-me a apresentá-los com minúcia, aclarando as especificidades em seu conteúdo e os subsídios indispensáveis ao professor dessa primeira etapa da educação básica.

Visando à amplitude dimensional com que transcorreram as práticas professorais voltadas à educação das crianças, enfoco a seguir a descrição de sete categorias cujas temáticas centrais estão intrinsicamente vinculadas às ações e orientações aos docentes, ao currículo e à qualidade da Educação Infantil pretendida pela SME.

5.2 O professor como agente do currículo da SME

A atuação docente constitui-se de um espectro de norteadores de diferentes esferas, provindos de conhecimentos técnicos adquiridos em formações; de práticas metodológicas resultantes de suas experiências; de diretrizes educacionais estabelecidas por legislações; e, por fim, do currículo proposto pelo órgão de atuação.

Essa primeira categoria pretende apresentar o professor como agente do currículo da SME, diante dos elementos que compõem este currículo, assim como suas intencionalidades e fundamentações.

A análise inicia-se na abordagem da *Avaliação na educação infantil: aprimorando olhares* (2013) na qual é expressa sua intencionalidade de transformar as unidades de Educação Infantil em um território para se viver a infância, composto de brincadeiras, falas e expressões; onde os professores ouçam as vozes, propiciem descobertas e conhecimentos de diferentes linguagens; onde a relação com o espaço/tempo e materiais valorizem as relações entre outras crianças, demais bebês e adultos.

Em conformidade com o ECA, a concepção de infância adotada está interligada à construção social e histórica, conforme seu tempo e espaço oscila, transformando e sendo transformada.

Nessa ótica, as crianças tornam-se “sujeito potente”, capazes de enxergar o mundo com autonomia, elaborando teorias, construindo relações, culminado nas culturas infantis, compostas de expressividade advindas de copiosas linguagens, nas quais os adultos são aprendentes.

A definição de currículo explicitado nessa normativa abarca o entendimento nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2013), em seu Art. 3º, que dispõe:

o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o

desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2013).

Dessa forma, as trajetórias experienciais emergem e se efetivam no currículo, verificadas por meio de registros sócio-históricos de seus envolvidos.

A Rede Municipal de Educação intenciona que o currículo na Educação Infantil seja integrador, por meio dos eixos lúdico e artístico, rompendo com a cisão entre CEI, Emef e Emef, e tendo o envolvimento dos protagonistas do processo educativo: bebês, crianças, professores, famílias e comunidade.

O movimento dialético existente no trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil se dá na relação crianças/adultos, e é imprescindível no crescimento e na trajetória das crianças pautadas no ato de educar e cuidar.

O professor de Educação Infantil deve centralizar os bebês e crianças no processo educativo, considerando em seu planejamento a autonomia da infância na aquisição de novos conhecimentos, tendo como primazia a observação participativa, embasada em registros escritos, audiovisuais e fotográficos cotidianos educativos na educação paulistana.

A fim de contemplar as especificidades da Educação Infantil enquanto fase das diferentes linguagens, as experiências do projeto político devem culminar da construção coletiva, instrumento centrado na criança, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Proposta pedagógica ou projeto político-pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com participação da direção [equipe gestora], dos professores e da comunidade escolar. (SÃO PAULO, 2014).

Esse instrumento de historicidade institucional possibilita o acesso e as informações a todos os membros da comunidade escolar, e é dinâmico, por divulgar proposições pedagógicas e administrativas, bem como a necessidade de novos encaminhamentos.

O PPP da Educação Infantil e esse documento objetivam contemplar os elementos da cultura da infância e das culturas infantis, de modo a oportunizar a escuta das crianças. Seus processos auto-avaliativos contínuos visam a fundamentar nova metas.

O documento *Currículo integrador da infância paulistana* (2015), na perspectiva de uma educação democrática, enseja superar modelos curriculares fragmentados, assumindo

um novo desafio no processo educacional. A estruturação de um currículo requisita a partilha de concepções e princípios de infância, com propostas pedagógicas em que ecoem as vozes de bebês, respeitando suas trajetórias e experiências.

A fundamentação de currículos e propostas pedagógicas assentava-se na concepção de criança como seres inconclusos, inaptos e desprovidos. A criticidade do professor de Educação Infantil o impulsiona a desconstruir esse conceito de desenvolvimento infantil, descolonizando e desnaturalizando o currículo, também quanto às demais culturas hierarquizadas e estratificadas por raça, gênero e idades.

O Currículo Integrador reconhece a infância como uma construção social e histórica em que bebês e crianças são sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de histórias e culturas, repleto de potencialidades e caracterizado pelas “cem linguagens”, como escreve Loris Malaguzzi. (SÃO PAULO, 2015)

As culturas infantis constituem-se continuamente, expressando cenários diversificados com ascensão de potencialidades. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, a interação perpassa pares e linguagens, constituída de vivências com enredos lúdicos, cujos brinquedos e artefatos são socializados e negociados no contexto infantil. Bebês e crianças tornam-se sujeitos da inteireza da vida.

Ao considerar as culturas infantis (tudo aquilo que expressam sob a forma de diferentes linguagens) como fonte importante de conhecimento, transformação e qualificação da ação educativa para professores, torna-se imprescindível apurar e fomentar a escuta de bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, de forma contínua.

Buscar formas de ouvir bebês e crianças é, portanto, um desafio a ser abraçado cotidianamente por educadoras e educadores, e constitui, ao mesmo tempo, a expressão da concepção de criança capaz, competente e com direito à participação, além de ser fonte inesgotável de saberes necessários ao aprimoramento e à qualificação da prática educativa. (SÃO PAULO, 2015).

Os espaços coletivos de educação constituem contextos privilegiados que possibilitam aos bebês experiências de convivência com outros adultos e outros bebês e crianças. Ouvir histórias, narrativas, poesias; apreciar e criar desenhos, pinturas, modelagens; brincadeiras, danças, sons, músicas; explorar espaços amplos como os parques;

e outras ações que envolvem um corpo que, na sua integralidade, sente, percebe, pensa, imagina, cria, planeja, investiga, age e se encanta com o mundo e seus diferentes contextos.

Esse percurso construído na Educação Infantil e no Ensino Fundamental tem um valor em si, pois as experiências vividas no presente são relevantes: não constituem um período de preparação ou antecipação das futuras etapas do processo de educação. E porque privilegia a vida e o tempo presentes, respeitando seus tempos e modos de viver suas infâncias, cria bases sólidas para a vida futura.

Professores como organizadores de experiências em que bebês e crianças são igualmente protagonistas (brincantes, artistas e cientistas) que pensam, projetam, agem, descobrem, criam e recriam o mundo, e expressam tudo isso de forma ativa, rica e autoral.

A infância está presente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de forma viva, resistente, provocativa e precisa ser considerada em suas diversidades e potencialidades para a construção de um currículo que, efetivamente, se integre com a realidade desses atores sociais, respeite suas singularidades e formas de ser e estar no mundo, e promova processos de aprendizagem e desenvolvimento pleno em bebês e crianças, sem que essas vivam rupturas em seu cuidado e educação.

Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. (SÃO PAULO, 2015).

A organização desse currículo considera que os conhecimentos apresentados nas Unidades Educacionais, apropriados e construídos por bebês e crianças, não devem ser fragmentados em disciplinas estanques, sem diálogo com suas vidas e reduzidas a um rol prescritivo de ações e conteúdos desprovidos de sentido. Considera que o direito à educação, ao conhecimento e à cultura deve constituir um processo único e contínuo, que contemple diversas linguagens e direitos de aprendizagem de forma integrada e contextualizada. Como afirma Arroyo (2008, p. 38):

Guiados pelo imperativo ético dos direitos dos educandos, seremos obrigados a desconstruir toda estrutura escolar e toda organização e ordenamento curriculares legitimados em valores do mérito, do sucesso, em lógicas excludentes e seletivas, em hierarquias de conhecimentos e de tempos, cargas-horárias.

Por exemplo, desconstruir o atual ordenamento em saberes, áreas, tempos, mais nobres, menos nobres, desprezíveis, silenciados, ausentes nos currículos. Essas estruturas e ordenamentos não têm garantido o direito à educação, ao conhecimento e à cultura; antes, vêm sendo ordenamentos que limitam e negam esse direito.

A Rede Municipal, por meio das *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil* (2007), trata de orientações didáticas enquanto ações educativas que buscam estimular os professores na construção não somente de suas práticas, mas também do currículo. Tem como primícias orientar o trabalho com as crianças por meio dos instrumentos projeto pedagógico, currículo, e programações didáticas, e a cada qual são atribuídas definições:

- ✓ O projeto pedagógico é um instrumento político que aponta as aprendizagens a serem promovidas em função de metas coletivamente traçadas.
- ✓ O currículo é o agrupamento de experiências, atividades e interações propulsoras de aprendizagens das crianças.
- ✓ A programação didática, por sua vez, inclui o roteiro de atividades a serem desenvolvidas em cada turma, estruturando o ambiente de vivência e aprendizagem para melhor realizá-las.

Os *Padrões básicos qualidade na educação infantil paulistana* (2015) ressalta a relevância do PPP como documento central da instituição, por retratar a trajetória dos bebês, crianças e professor de Educação Infantil de um mesmo território, implicando o atendimento às necessidades e aos interesses pautados nos princípios éticos, estéticos e políticos. Nele estão definidas as intenções, concepções e práticas pedagógicas do currículo organizado pela unidade educacional.

Considerando sua amplitude, condizendo ao seu caráter vivo e dinâmico, constitui-se de inúmeros itens históricos e diagnósticos da unidade e comunidade atendidas, perfil sociocultural das crianças e equipe de profissionais, e mapeamento dos equipamentos de saúde, cultura e lazer, para a articulação da rede de proteção social.

A concepção de criança, infância e educação infantil contida no documento advém das DCN. A finalidade e os objetivos são partes integradoras.

O plano de gestão, em consonância com a legislação vigente, a articulação com os órgãos auxiliares - Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, colegiados dos CEUs e instituições de ações educativas - será relacionado no documento.

A descrição das formas de organização da unidade educacional, o quadro de recursos humanos, a proposta curricular e pedagógica, constituirá o PPP, assim como o calendário de funcionamento da unidade e os critérios de quantidade para cada agrupamento.

O parecer dos documentos denota que o professor de Educação Infantil, agente desse currículo, deve ter como norteador o PPP, e suas práticas centralizadas na concepção de infância e suas linguagens, de maneira a configurar um “achadouro de infâncias”. Para tanto, a atuação docente deverá se desdobrar para as demais instâncias, igualmente identificadas neste trabalho como categorias e, posteriormente, analisadas, incluindo a integralidade do processo educativo Educar e Cuidar; o equilíbrio entre a intencionalidade de planejar e dar espontaneidade; as faces distintas do professor na cultura infantil: propositor, observador, interventor e mediador; a organização de espaços; o papel do professor avaliador; e, por fim, os saberes necessários aos professores da Educação Infantil.

5.3 O educar e o cuidar

Na integralidade do processo educativo infantil, a correlação do Educar e Cuidar é irrefutável e compreensível, considerando a unicidade desse estágio de desenvolvimento, de maneira que os documentos analisados mencionam essa indissociabilidade no *corpus* de seus registros.

Conforme descrito no *Currículo integrador da infância paulistana* (2015), cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana e integralidade. Por isso, considera-se o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos - bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos -, sejam eles indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo, pessoas com deficiência, imigrantes e filhos de imigrantes, com respeito e atenção adequada. O cuidar está na observação, escuta, comunicação e ação em comum, que se estabelece entre adultos e bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; na compreensão e no acolhimento de suas necessidades; na consideração de sua voz, seus gestos, choros, suas linguagens, que expressam seus pensamentos, desejos e vontades de saber.

As Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil (2007) declaram que o desenvolvimento dos bebês parte do atendimento de suas necessidades de cuidados, e alargam-se por meio das sensações, dos sons e cheiros que o envolvem. As interações são indícios de vínculos e indicadores de reconhecimento próprio e do outro, iniciando assim o processo de comunicação, diferenciando e respondendo a entonações de voz, expressões faciais e corporais e a falas, sorrisos e choros.

No cotidiano dos CEI, da creche e Emei, se faz necessário o planejamento de ações e organização dos ambientes, a fim de que os bebês e crianças sejam estimulados gradativamente a cuidar de si, a se relacionar com os companheiros e a conhecer-se. Saberes são adquiridos como frutos das experiências de serem cuidadas, e assim as crianças vão adquirindo autonomia na alimentação, higiene, trocar-se, percebendo as situações e as formas de reagir.

Segundo o documento, a prática culturalmente instituída do cuidar refere-se a desenvolver ações para o próprio bem-estar. Será garantida à criança, partindo do exemplo de pessoas mais experientes, por tratar-se de procedimentos, os atos de lavar as mãos, arrumar os cabelos, etc.

O abrangente cotidiano das unidades de Educação Infantil ofertam inúmeras e constantes oportunidades para aquisição de hábitos relacionados ao cuidado de si, uma vez que lida com as necessidades biológicas e os procedimentos envolvidos; contudo, a mediação do professor de Educação Infantil se faz necessária, demonstrando os procedimentos adequados a cada momento, propulsando qualidade e autonomia no cuidado de si por parte das crianças. Tais ações repercutirão em hábitos saudáveis de alimentação e saúde, utilizados e multiplicados em variadas situações de vida.

O documento Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana expõe as especificidades do atendimento à primeira infância por meio de princípios que assegurem:

- Uma infância feliz e saudável como tempo de vida e respeito as diferentes maneiras de viver esse período;
- Dignidade como pessoa humana e proteção contra toda e qualquer forma de violência;
- Brincadeiras e interações ocupando maior parte do tempo em que permanecem nas Unidades de Educação Infantil;
- Atendimento às necessidades e aos ritmos individuais;

- Participação, escolhas, decisão, recolhimento e diferentes interações;
- Respeito a diversidade étnico-racial, socioeconômica, religiosa, linguística e cultural;
- Liberdade, alegria, desenvolvimento da criatividade, do pensamento, da curiosidade, da investigação, do convívio com a natureza e das múltiplas formas de expressão;
- Respeito às opiniões e ideias;
- Convívio com adultos sensíveis e disponíveis às culturas infantis;
- Um ambiente acolhedor; promotor de segurança, saúde e conforto aliando cuidado a educação. (SÃO PAULO, 2015).

Denota a importância do respeito aos bebês e crianças exercidos no trabalho pedagógico, garantindo às diferentes infâncias uma trajetória saudável e feliz; protegidos de qualquer forma de violência; desenvolvendo-se em seus ritmos individuais, por meio de brincadeiras, em um ambiente acolhedor, que contemple o cuidado e a educação.

Apresenta como objetivo deste documento a socialização dos padrões a serem observados e compreendidos por todos os envolvidos na instituição - gestores, professor de educação infantil, famílias e crianças -, com a finalidade de oportunizar a participação na oferta de qualidade na Educação Infantil nas unidades.

No documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana* (2016) a temática é abordada na Dimensão 7 - Promoção da saúde e bem-estar: Experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo.

Visando à promoção da saúde e bem-estar dos bebês e crianças, as unidades educacionais, em parceria com as famílias e profissionais da saúde, devem primar pela saúde física, intelectual e afetiva, considerando o desenvolvimento contínuo característico dessa fase. A maneira como os cuidados necessários são oferecidos; as experiências de aprendizagens de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo, resultam no enriquecimento cultural, na autonomia coletiva e individual, e no respeito mútuo.

Quatro são os indicadores tratados na Dimensão 7: (1) Promoção de saúde e bem-estar; (2) Responsabilidade pela alimentação saudável dos bebês e crianças; (3) Limpeza, salubridade e conforto; (4) Segurança.

O Educar e Cuidar é tratado novamente na Dimensão 9 - Rede de proteção sociocultural: Unidade educacional, família, comunidade e cidade. Considerando a criança como sujeito de direitos e a sua visibilidade, a rede de proteção social composta pela família

e unidade social parte da perspectiva micro, englobando primeiramente a instituição e ampliando sua abrangência para o entorno da unidade educacional, família e comunidade, considerando os indicadores: (1) Respeito, acolhimento e adaptação; (2) Participação da unidade educacional na rede de proteção dos direitos de todas as crianças; (3) A unidade educacional na cidade educadora.

Com base nas abordagens dos documentos, fica evidente que o Educar e o Cuidar estão implícitos nas concepções que abarcam o currículo paulistano, repercutindo nas ações educativas de todos os profissionais envolvidos, especialmente o professor de Educação Infantil ao compilarem objetivos de ordem distintas, contudo, complementares, para o crescimento e as aprendizagens dos bebês e crianças.

O papel fundamental dos professores, nessa categoria, se faz provendo o cuidar de modo a dar atenção aos bebês e às crianças, considerando seu contínuo desenvolvimento e singularidade; identificando e respondendo às suas necessidades imersos em um ambiente educativo composto por propostas pedagógicas de diferentes linguagens. Deve ser considerado, ainda, o seu bem-estar, quanto aos cuidados relacionais, que abrangem as dimensões afetiva, fisiológica, alimentar, associados a ato de educar num contexto humano permeado pelo respeito mútuo e enriquecimento cultural.

5.4 Planejar e dar espaço à espontaneidade

A organização do cotidiano escolar infantil, seguindo o PPP, deve ter o caráter propulsor de brincadeiras, exploração e interações, interligando elementos fundamentais no planejamento do professor de Educação Infantil, como as interações e relações, o manejo de tempo, a estruturação do espaço e a seleção e os usos de materiais.

As Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil (2007) reiteram que, a partir das aprendizagens oriundas da iniciativa e curiosidade infantil, reúnem campos de experiências, que se articulam, possibilitando à criança atribuir sentido ao mundo através de si mesma. Esses campos, por sua vez, se organizam em experiências.

A articulação e periodicidade de trabalho dessas experiências seguirá o PPP da unidade, cuja elaboração, coletiva da equipe, associará conteúdos e atividades exploratórias objetivando a construção de significações partindo da autonomia da criança.

Essas referidas atividades exploratórias mencionadas no documento caracterizam-se pela liberdade de vivências possibilitadas nos diversos espaços da instituição de Educação Infantil, que, ao somar a intermediação de outros sujeitos com os elementos investigativos, em um cenário lúdico, envolverá a totalidade da criança, sua inteligência, afetividade, motricidade, linguagem e sentido de si. O documento segue descrevendo os sete campos de experiência, assim como as orientações didáticas.

Segundo o documento *Currículo integrador da infância paulistana* (2015), cada sujeito singular (bebês e crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental) constitui uma infância, com o elo comum da brincadeira e das interações com as pessoas e com a cultura como eixos do currículo (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica). Portanto, cabe à escola ser um espaço em que as várias infâncias possam ser vividas sem prorrogações ou antecipações indevidas, respeitando as peculiaridades de cada faixa etária, e sem padronizações que suprimam as individualidades e cerceiem as vivências das múltiplas experiências que constituem direitos das crianças. “Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço, com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também” (FREIRE, 2001, p. 18).

Bebês e crianças são corpo, mente e emoção e a organização das jornadas educativas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental precisam considerar esses aspectos, no planejamento de seus tempos, espaços e suas ações, para possibilitar a construção do conhecimento com o “corpo inteiro”, para a consolidação de uma educação com qualidade social, implicada com a emancipação das pessoas e a superação das desigualdades que sacrificam a vida de muitos bebês e crianças.

É fundamental assegurar que os materiais (objetos, instrumentos, brinquedos, revistas, filmes, livros, etc.); as práticas pedagógicas (histórias, brincadeiras populares, brincadeiras de faz de conta com papéis sociais, projetos de investigação sobre temas de interesse das crianças, experiências que possibilitem a construção positiva da identidade); as relações estabelecidas; os ambientes e a formação dos professor de Educação Infantil sejam organizados e planejados de forma a combater todas as formas de discriminação, preconceito, racismo e sexismo, construindo e estabelecendo um ambiente promotor de igualdade, onde todas as pessoas sejam, efetivamente, respeitadas e valorizadas. Tais ações

do cotidiano escolar denotam responsabilidades e acompanhamentos inerentes à prática docente.

De maneira complementar, o documento *Padrões básicos de qualidade na educação infantil paulistana* (2015) informa que os tempos da infância e tempos das experiências se articulam pelas brincadeiras, envolvendo o interesse das crianças e a intencionalidade do professor de Educação Infantil, e devem assegurar: a organização temporal de atividades simultâneas; o planejamento de diferentes tempos, evitando tempo de espera e propiciar o tempo necessário para que cada criança desenvolva suas experiências. Deve-se considerar, dessa forma:

- A organização temporal, a partir do interesse e das necessidades das crianças, que favoreça a realização de atividades simultâneas e/ou conjuntas por um mesmo agrupamento;
- O planejamento dos diferentes tempos nas Unidades de Educação Infantil contemplando a participação cotidiana dos bebês e das crianças, evitando tempos de espera;
- Os tempos necessários para que bebês e crianças possam desenvolver seus projetos, experiências e pesquisas. (SÃO PAULO. Orientação Normativa 01/2015, p. 19).

A organização do tempo, espaço físico/ambientes e interações, constitui o segundo aspecto considerado nos padrões de qualidade na Educação Infantil paulistana, indicando de maneira subjetiva o que a ação do professor, na organização dos ambientes, deve garantir:

- 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 valorizam a diversidade cultural das crianças e das suas famílias, as produções das crianças e a cultura brasileira. (SÃO PAULO. Orientação Normativa 01/2015, p. 18).

Com o mesmo enfoque, os *Indicadores da qualidade na educação infantil paulistana* (2016) reiteram acerca da multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias – Dimensão 3. O desenvolvimento integral dos bebês e crianças é propiciado pela combinação de interações e experiências vivenciadas em espaços lúdicos, propulsores de múltiplas linguagens infantis.

O brincar, nesse contexto, é elemento central desse processo, possibilitando que a criança se aproprie da cultura e de outras linguagens, à medida que a criança simboliza, cria, comunica e movimenta-se. Tamanha é a importância do brincar, que deve ser considerado na avaliação da unidade escolar, sendo melhor especificado no rol extenso de questões abordadas em quatro indicadores: (1) Bebês e crianças construindo sua autonomia; (2) Bebês e crianças vivendo experiências com o próprio corpo; (3) Bebês e crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens que permitem experiências agradáveis, estimulantes e enriquecedoras; (4) Bebês e crianças reconhecendo e construindo culturas infantis por meio de brinquedos e brincadeiras tradicionais.

A importância do professor de Educação Infantil novamente é ressaltada e se evidencia na articulação dessas experiências por meio da organização do espaço e de materiais, ampliando as possibilidades de exploração e o repertório de brincadeiras.

Partindo da verificação dos documentos, no planejamento, o professor de Educação Infantil deve utilizar-se de propostas intencionais, mesmo que estas sejam de momentos espontâneos; a fim de que os diferentes tempos de experimentação oportunizem a construção de conhecimentos, nas relações estabelecidas com o ambiente, os materiais e as interações sociais.

5.5 Professor na cultura infantil: propositos, observador, interventor, mediador

As múltiplas faces do professor de Educação Infantil diante da intencionalidade de cada momento com os bebês e as crianças, o coloca em diferentes posicionamentos, de acordo com cada proposta realizada.

Nesse viés, o *Currículo integrador da infância paulistana* (2015) salienta que é a relação acolhedora e atenta entre adultos e crianças que possibilita a constituição desses atores como produtores de conhecimentos, fortalecendo a identidade dos professores de

Educação Infantil como profissionais comprometidos com princípios democráticos, que, em suas práticas, possibilitem que bebês e crianças construam os seus percursos, mediados pelo mundo e pelas culturas presentes nos espaços educacionais.

O protagonismo dos professores de Educação Infantil não deve inviabilizar o protagonismo das crianças; ao contrário, o protagonismo dos adultos deve promover o protagonismo das crianças, considerando que o processo de ensinar e aprender acontece por meio de relações de comunicação, e a aprendizagem resulta da ação comum entre as crianças e entre crianças e adultos. Nesse sentido, os professores de Educação Infantil são os organizadores (para e com bebês e crianças) de vivências, situações em que bebês e crianças sejam sujeitos e nas quais possam pensar juntos para aprender a pensar sozinhos; resolver problemas como grupo, para aprender a resolvê-los sozinhos; decidir, escolher, planejar, avaliar, tomar iniciativa, propor (MELLO, 2015).

Outros documentos publicados pela SME também contribuem para a discussão do currículo integrador da infância paulistana: “Revisitar, Ressignificar, Avaliar, Replanejar – Agir” (SÃO PAULO, 2015a) provoca reflexões no momento em que as Unidades Educacionais revisitam coletivamente o PPP, avaliando e ressignificando ações, práticas pedagógicas e experiências, destacando aspectos relevantes na constituição desse processo, entre eles, o reconhecimento de bebês e crianças como protagonistas, a partir de um currículo construído de forma menos prescritiva e mais autoral.

Também nessa perspectiva de gestão democrática e participativa, os *Indicadores da qualidade na educação infantil paulistana* (SÃO PAULO, 2015b), constituem instrumento autoavaliativo que visa a ajudar todos os atores envolvidos no contexto educacional (professores de Educação Infantil, familiares e responsáveis por bebês e crianças e a própria SME) a rever suas práticas educativas e de gestão, visando ao aperfeiçoamento do PPP de cada UE e a melhoria da qualidade de atendimento aos bebês e crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

O documento evidencia ainda “O lugar do/a professor/professora”, destacando que o fazer docente se constitui não apenas pela formação acadêmica inicial, nem apenas na formação continuada nos tempos de estudo coletivo nas Unidades Educacionais em que atuam. A formação do professor de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental se dá também na relação com a prática pedagógica, no conhecimento e estabelecimento de vínculos com as crianças. Dá-se pelo diálogo, pela observação, reflexão, pelo 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.

As criações das crianças são permeadas por um modo imaginário de agir no mundo, as crianças transitam, individualmente e em grupo, entre a fantasia e a realidade, pois possuem uma modalidade lúdica, vinculada ao jogo, à brincadeira, à curiosidade, à alegria, à fantasia. (BARBOSA, 2014, p. 663).

Professores de Educação Infantil, são, portanto, responsáveis pela organização da vida de bebês e crianças nas Unidades Educacionais, de modo a provocar sua formação como cidadãos de direitos, por repensar os tempos, questionando as organizações convencionais. Em seu lugar, cabe propor novas experiências que favoreçam interações e conhecimento do mundo na perspectiva de formação de inteligências plenas e personalidades solidárias.

A posição do professor de Educação Infantil é mencionada nas *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil* (2007), tendo em vista que o documento buscou contemplar algumas referências para o trabalho do profissional em relação às aprendizagens das crianças, voltadas à necessidade de compreender seu entorno, incluindo as diversas linguagens, em destaque a midiática, naturalmente inserida em suas experiências.

A construção da imagem de si tem início no cuidar e educar, momento em que a criança constrói sua identidade de gênero, social e sua autoestima. As crianças passam a aprender expressar seus sentimentos, pensamentos e intenções.

A sensibilização do professor de Educação Infantil permitirá reconhecer as especificidades de sentimentos, preferências e opiniões de cada criança, contribuindo para que conheçam a si mesmas, trabalhando também o autoconhecimento. Verifica-se como condição para a construção do conhecimento o contato com experiências de exploração da linguagem verbal, revelados na interação. O professor de Educação Infantil, nesse processo, mediará as práticas de leitura como porta-voz de textos e escrita nas produções de linguagem, representando as crianças como sujeitos ativos e interessados na linguagem verbal.

Em consonância com o histórico de avanços da área da Educação Infantil municipal, as expectativas de aprendizagens são organizadas em dois domínios de mesma importância, considerando os fenômenos e produtos da comunicação oral e escrita são complexos objetos de conhecimento socialmente constituídos e ocorrem em práticas sociais reais.

Considerando a totalidade da criança, princípios foram organizados embasados nos seguintes pontos: interesse, curiosidade e sensibilidade são mediados por elementos simbólicos e não inatistas, desenvolvidos pela criança a partir de sua própria ação; sua predisposição para solucionar os problemas que ela mesma se impõe; a curiosidade infantil e o processo de criação devem ser prioridade das proposições do professor de Educação Infantil, garantindo um ambiente favorável à criação.

A incumbência pedagógica do professor, ao propor experiências com a expressividade das linguagens artísticas, está na organização de atividades ao longo do tempo; ao selecionar os materiais adequados; assim como planejar como será o processo de apropriação de uso desses, de modo a incentivar a experimentação de forma coletiva e individual. Considerando que uma ação leva a outra, as crianças utilizam-se dos procedimentos já apropriados para a descoberta do que ainda não lhes foi apresentado.

Dessa forma, a atuação do professor de Educação Infantil, diante do processo criativo próprio de cada criança, buscando um processo de produção e transformação, com significações, partindo da confiança e da valorização da experiência infantil, implicará a esse profissional posicionamentos diversos como propositor, observador, interventor e mediador.

O documento *Padrões básicos qualidade na educação infantil paulistana* (2015) indica ainda que, para ratificar a qualidade existente nessas interações e no papel do professor diante da cultura infantil, é necessário:

1. Presença de educadoras/educadores respeitosa(s), afetuosas(os), curiosas(os) e interessadas(os) em conhecer as singularidades da infância e das crianças e que atuem como observadores(es) participativas(os) dessas interações;
2. Espaços cuidados de maneira intencional, planejados e constituídos em ambientes educativos, a partir dos princípios da Pedagogia da Infância, acolhedores, com brinquedos e materiais à disposição das crianças, com segurança, sem que esta se sobreponha às possibilidades de interação;
3. A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das crianças e famílias, o respeito e a valorização às formas de organização das mesmas;

4. Relação efetiva com a comunidade local e constituição de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
5. O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas dos bebês e das crianças, promovendo interações entre crianças da mesma idade e de diferentes idades;
6. A ocupação dos espaços internos e externos da Unidade Educacional pelos bebês e crianças garantindo movimentos, brincadeiras e deslocamentos que permitam exploração dos ambientes;
7. O acesso aos espaços, materiais, objetos e brinquedos para todas as crianças;
8. A apropriação por todas as crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, africanos, asiáticos, europeus e de outros países da América. (Orientação Normativa 01/2015, p. 25).

As alternâncias de posicionamento do professor de Educação Infantil são abordadas nos *Indicadores da qualidade na educação infantil paulistana* (2016), em sua Dimensão 4 – Interações, constatando-se que, desde a primeiríssima infância, a criança já ocupa um papel social, desenvolvido e potencializado pelas interações estabelecidas.

Por meio das experiências cotidianas, os bebês e as crianças tornam-se agentes de sua própria socialização, à medida que as interações com seus pares lhes oportunizam representar e compreender seu mundo social.

A contemplação desse eixo norteador do currículo atribui importante posto ao adulto, seja no planejamento de experiências relacionais de diferentes idades; na organização de tempo, espaços e materiais; ou até mesmo no acesso aos bens culturais enquanto mediador, de acordo com as DCNEI.

Todas essas considerações sinalizam ainda a necessidade de respeito e olhar sensível à diversidade e potencial de desenvolvimento de bebês e crianças.

Por essa ótica, os indicadores destacam as seguintes temáticas: (1) Interação criança/adulto; (2) Interação criança/criança; (3) Interação adulto/adulto; (4) Interação unidade educacional/comunidade.

Os documentos indicam concordância nos diferentes posicionamentos do professor de Educação Infantil em sua prática correlacionados ao trabalho das diversas experiências e linguagens infantis propostas pela rede municipal, atuando e alternando entre os posicionamentos enquanto propositos, observador, interventor, mediador.

5.6 O professor e a organização dos espaços na educação infantil

Início a análise desta categoria utilizando as definições contidas nos *Indicadores da qualidade na educação infantil paulistana* (2016), quanto aos Ambientes Educativos: Tempos, Espaços e Materiais, ressaltando que a importância dos ambientes educativos se dá na intersecção entre interações e o brincar, citadas em dimensões anteriores, ambos eixos norteadores do currículo e da infância.

Por ser, o ambiente, cenário para as aprendizagens cognitiva, social e afetiva dos bebês e crianças, as práticas educativas exercem papel complementar no desenvolvimento de múltiplas habilidades e potencialidades infantis, assim como os elementos tempo e mobiliário, fundamentais na propulsão da inventividade e do simbolismo.

Para além das salas, outros espaços são passíveis de intencionalidade, revelando a expansividade das culturas infantis. Paredes expositoras de produções, registros fotográficos, áreas externas e do entorno da unidade constituem novas faces de uma perspectiva integradora da aprendizagem infantil.

Os indicadores alinham elementos imprescindíveis para a análise do objeto desta dimensão, dentre eles: (1) Ambientes, espaços, materiais e mobiliários; (2) Tempos destinados a diferentes experiências; (3) A exploração dos espaços do CEU.

Seguindo a mesma ótica, os *Padrões básicos qualidade na educação infantil paulistana* (2015) consideram os espaços físicos e ambientes como elemento curricular, propulsores de momentos prazerosos, experiências desafiadoras que viabilizam diferentes interações. Sua organização pauta-se no planejamento cuidadoso e criativo, conciliado com a proposta pedagógica, que possibilite: flexibilidade para organização de novas experiências, conforme individualidade, multiplicidade de materiais diversos de possível acesso; interação entre crianças da mesma e de diferentes idades; decoração com representação da diversidade humana, com conforto térmico, acústico e higienizado. O ambiente deve ainda conter marcas da cultura infantil, mantendo a proporção professor criança. Ressaltam, ainda:

- Movimentação ampla e experiências entre crianças da mesma idade e de idades diferentes;
- Escolhas, decisões e pensamentos das crianças, caracterizando o desenvolvimento de sua autonomia;
- Recolhimento e individualidade, descanso, momentos para experiências coletivas ou em pequenos grupos;

- Considerar os aspectos étnico-raciais e de gênero, no cotidiano das Unidades Educacionais, e a autonomia e autoria das crianças (SÃO PAULO - SP. Orientação Normativa 01/2015, p. 21).

O documento considera que as interações necessitam de professores respeitosos, em espaços planejados intencionalmente, conforme os princípios da Pedagogia da Infância, reconhecendo as especificidades etárias e seu direito de ocupação dos diversos espaços, materiais e brinquedos. Nesse ambiente, o diálogo e a escuta coexistem no cotidiano, na relação efetiva com a comunidade escolar e a local. É apresentado o detalhamento acerca do atendimento à criança e os ambientes existentes nas creches, como segue:

- ✓ Internos: caracterizados pelas salas de atividades/vivências, cujas particularidades variam de acordo com a faixa etária atendida, incluídos fraldário e lactário para turmas até 1 ano e refeitório e banheiro infantil para crianças de 2 a 5 anos;
- ✓ Externos: em geral, áreas livres e descobertas que oportunizem contato com o sol e outros elementos da natureza, se atendo a padrões básicos de qualidade como piso apropriado ao deslocamento dos bebês, existência de bebedouros com água filtrada, área isolada para circulação de veículos e local aberto disponível para eventos diversos com a família e comunidade;
- ✓ Ambientes de apoio ao trabalho pedagógico: são os ambientes de uso administrativo que compreendem secretaria, sala de direção, coordenação e de professores (contém equipamentos de informática e destina-se ao atendimento das famílias e reuniões).
- ✓ Ambientes de serviços, cozinha, dispensa, banheiros exclusivos para adultos, lavanderia, almoxarifado e depósito de lixo. (SÃO PAULO - SP. Orientação Normativa 01/2015, p. 25).

O documento dispõe de orientações mais aprofundadas quanto a cada um dos ambientes, resguardando a segurança e o conforto das crianças e famílias atendidas. Sobressai a importância dos recursos materiais e mobiliários no atendimento da faixa etária, considerados conforme características e intencionalidades de uso, como brinquedos (escolha, quantidade, durabilidade e variedade) e a diversidade de materiais. No momento da aquisição, a durabilidade é uma característica que necessita de atenção, quanto à resistência do material; as condições de manutenção e utilização em grupo devem ser ponderadas.

Princípios relevantes são destacados na seleção dos materiais e brinquedos, como a escolha democrática, considerando-os como elementos culturais com sentidos e significados, que devem contemplar o PPP em sua diversidade e quantidade; oportunizando o desenvolvimento de projetos que envolvam diferentes faixas etárias, experiências individuais e

em pequenos grupos; que mobilizem a criatividade infantil em diferentes convívios, na exploração dos materiais, cores, formas, sons, texturas e pesos. Tais especificidades sinalizam aos professores de educação infantil a importância da utilização intencional desses recursos, seja em propostas de observação de interações entre os bebês e crianças, seja no desenvolvimento das etapas de projetos.

Objetivando a ampliação do repertório lúdico, a variedade de brinquedos e materiais torna-se indispensável, considerando formas e texturas, temas diversos para brincadeiras simbólicas, industrializados e não estruturados. Cuidados são necessários quanto à conservação e higienização. Dentre a gama de materiais, estão inclusos: objetos variados (*kits* de brincadeira simbólica), papéis, tintas, rascantes, tecidos, argila e massa de modelar, recursos midiáticos, livros infantis, objetos sonoros e instrumentos musicais.

O *Currículo integrador da infância paulistana* (2015) explana sobre a organização dos espaços, realizada pelo professor de educação infantil, atrelada ao brincar como condição para o desenvolvimento humano, destacando que as relações possibilitadas (pela exploração livre e autônoma com objetos intencionalmente, provocam novas experiências) e pelas experiências vividas com as outras pessoas vão se ampliando e se sofisticando, e as crianças, mais do que interessar-se pela exploração dos objetos em si (suas características e possibilidades), passam a se interessar pelo uso que os adultos fazem dos objetos. É quando passam a desenvolver a brincadeira de faz de conta, reproduzindo os papéis sociais e vão conhecendo as relações entre as pessoas, expressando os valores que vão aprendendo.

Embora a brincadeira pareça ter o brinquedo como principal atração, o que de fato motiva a criança a brincar é o desejo de desempenhar um papel social. O conteúdo da brincadeira é o ser humano, suas atividades e relações. Por isso, a brincadeira é a atividade que mais influencia a formação e transformação da personalidade da criança.

O papel do professor de educação infantil vai além de oferecer estrutura material para a brincadeira (tempo, objetos, experiências de contato com atividades humanas variadas). Ser participante, observador sensível, problematizador, provocador de situações que façam com que as narrativas durante a brincadeira sejam cada vez mais elaboradas, impulsiona e potencializa a brincadeira.

Além do exercício do planejamento, da linguagem oral, da memória, da convivência (esperar sua vez, respeitar o outro), da autodisciplina (seguir as regras do papel social adotado, perceber a separação entre querer e poder fazer alguma coisa, de acordo com o papel adotado), da função simbólica da consciência (fazer de conta, usar um objeto em lugar de outro, colocar-

se no lugar de um eu imaginário), as crianças aprendem a pensar, a resolver problemas, formam uma compreensão de seus limites e aprendem sobre quem elas são. Isso é necessário, para as crianças.

Os espaços são compreendidos como o segundo professor da turma, um elemento essencial na promoção das aprendizagens dos bebês e das crianças e de seu desenvolvimento, complementados pelos materiais diversos para que bebês e crianças explorem e se expressem por meio de diferentes linguagens e a gestão do tempo aconteça de forma variada, possibilitando a interação entre si e o exercício da autonomia intelectual no planejamento, nas escolhas e na gestão do tempo.

A organização dos espaços nas Unidades Educacionais pode proporcionar aos bebês e crianças: exploração de materiais diversos, que despertem o máximo de interesse de experimentação; diferentes interações com o meio, com outros bebês e crianças, adultos e até com eles próprios; acesso a diferentes espaços internos e externos da Unidade; transformação do espaço de acordo com as necessidades dos grupos, proporcionando o exercício de sua autonomia de modo cada vez mais amplo.

Os professores de educação infantil, enquanto gestores dos espaços e tempos em que participam bebês e crianças, compreendem seu papel de mediador como aquele que organiza um conjunto de vivências ou experiências, assim, propõe-se às Unidades Educacionais considerar:

- a promoção de experiências estéticas (vivências, sensações e expressões por meio de diferentes linguagens);
- o olhar sensível para perceber a apropriação e significação dos tempos, espaços e materiais;
- a promoção de tempo necessário para viver suas experiências cotidianas, valorizando as oportunidades de expressão, interações e brincadeiras;
- a organização e a gestão do tempo com três formas diferenciadas:
 - Experiências cujo planejamento e gestão estejam centralizados no professor;
 - Experiências diversificadas para a escolha de pequenos grupos cujo planejamento é compartilhado entre as crianças;
 - Experiências cujos planejamentos são realizados pelas crianças, como tempo de livre escolha pelo brincar ou outra vivência que interesse às crianças.

O documento versa sobre as vivências e experiências, na relação professor/crianças, destacando a responsabilidade de escutá-las, observá-las e a importância dessa comunicação, a fim de considerar:

- Que bebês e crianças precisam vivenciar práticas sociais e culturais em que sejam sujeitos e, como tal, possam expressar o que vivem, imaginam, fantasiam e aprendem corporalmente (experimentando movimentos), pela comunicação verbal e não verbal e pelo manuseio de instrumentos multimídia;

- Que bebês e crianças são sujeitos de suas aprendizagens e de seu desenvolvimento, devendo estar, portanto, envolvidos no planejamento, nas decisões, nas escolhas, na avaliação de experiências vividas;

- Que práticas culturais do território são a base para as experiências de bebês e crianças;

- Que se aprende explorando e descobrindo o mundo por meio de experiências que oportunizem a observação das pessoas, da natureza e das coisas, em vivências individuais e coletivas;

- Que o brincar, as atividades práticas e a arte são formas fundamentais de interação humana, expressão, aprendizagem, envolvimento afetivo e formação da inteligência e personalidade.

Sobrevindo ao documento anterior, as *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil* (2007), similarmente, aponta para o brincar ao tratar da organização dos espaços, retratando a brincadeira como prática social que constitui as crianças como sujeitos de seus contextos, atuam como produtoras sócio-histórico-cultural do grupo em que são pertencentes, e assim aprendem a viver, se expressam, criam realidades. Os modos de brincar diferem em paralelo à fase de desenvolvimento em que o bebê e a criança se encontram, adquirindo organização e complexidade gradativamente maior, conforme seu domínio corporal e expansão cognitiva.

O brincar assume intencionalidades distintas, solicitando, por parte das crianças, interações, organização, elementos e cenários que ampliam sua capacidade de resignificação e resolução de problemas. Para o bebê, a brincadeira consiste em imitações de vocalizações e gestos, exigindo-lhes ajustes corporais e vocais, expandindo seu campo para outras formas de brincar.

As brincadeiras tradicionais circundam o campo cultural, mantidas pela herança de gerações, e permitem ser vivenciadas por diferentes faixas etárias, por seu caráter previsível; já o brincar de faz de conta possibilita que a criança estabeleça relações com seus pares, resignificando papéis e personagens, compartilhando objetos e cenários na criação de enredos imprevisíveis, frutos de sua imaginação. Esse tipo de brincadeira, também chamada de jogo simbólico, promove a superação de contradições, permite lidar com as regras e ficção tendo a

oportunidade de se expressar utilizando elementos perceptuais, cognitivos e emocionais, por tratar de aspectos da vida cotidiana e representações sociais. Kishimoto (2007, p. 57) descreve:

Quando vemos uma criança brincando de faz de conta, sentimo-nos atraídos pelas representações que ela desenvolve. A primeira impressão que nos causa é que as cenas se desenrolam de maneira a não deixar dúvida do significado que os objetos assumem dentro de um contexto. Assim, os papéis são desempenhados com clareza: a menina torna-se mãe, tia, irmã, professora; o menino torna-se pai, índio, policial, ladrão sem *script* e sem diretor. Sentimo-nos como diante de um miniteatro, em que papéis e objetos são improvisados.

À medida que se desenvolve, a criança passa a interessar-se por jogos com regras nos quais as limitações de normas devem ser compreendidas, para melhor desempenho, permitindo, além da compreensão, a verbalização dos procedimentos a outros participantes. A autora pondera que o jogo pode ser identificado segundo seu sistema de regras. São as regras do jogo que permite diferenciá-lo de outros. Assim, quando se joga, além de se executar as regras, também se está desenvolvendo uma atividade lúdica. Para a autora, o jogo também se revela enquanto objeto, que pode ser distinguido diante de outros, pelos objetos que o caracterizam.

A gama de brincadeiras, seja no jogo de faz de conta, ou uma brincadeira tradicional, ou um jogo de regras simples, é enriquecida quando experienciada com outras dimensões, como a linguagem verbal e contagem de histórias; a dimensão das linguagens artísticas e também dos saberes, que a criança vai construindo enquanto pensa o mundo social e o da natureza, e a dimensão do conhecimento de medidas, proporções, quantidades.

De acordo com Kishimoto (2007), é na brincadeira de faz de conta que se percebe com mais evidência a situação imaginária. A brincadeira sociodramática surge com o aparecimento da representação e da linguagem, por volta dos dois e três anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, eventos; a expressar seus sonhos e fantasias; e assumir papéis do seu contexto social, o faz de conta permite tanto a entrada no imaginário como a expressão de regras implícitas que se manifestam nos temas das brincadeiras.

Diante de toda esta explanação, verifica-se que a organização dos espaços na educação infantil estabelece ligação com os ambientes lúdicos voltados às brincadeiras em suas diversas formas, assim como os seus elementos constitutivos, sendo atribuído ao professor de educação infantil a organização desse cenário propulsor apoiando o desenvolvimento da criatividade da criança no brincar e as interações nele existente.

5.7 O professor avaliador

O início da Educação Infantil no município, em 1935, se deu no Parque Infantil, com sua nomenclatura posteriormente alterada para Escola Municipal de Educação Infantil (Emei em 1975); época em que a avaliação intencionava apenas verificar o registro de atividades.

Com o reflexo das mudanças nacionais, essa concepção de Educação Infantil apresentou modificações, na Rede Municipal de São Paulo e desde 1992 define-se a avaliação de aprendizagem por relatório descritivo individual, intencionando explanar as atividades realizadas em intuito classificatório.

O aprimoramento desses relatórios passa a planejar historicamente o percurso de aprendizagem da criança, a partir dos anos 2000. A avaliação na Educação Infantil, seguindo a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, deve englobar o acompanhamento pedagógico e o desenvolvimento infantil, com base em si mesmo, de suas manifestações, culminando em um elo entre o planejamento pedagógico e as práticas vivenciadas no cotidiano da criança.

A concepção de avaliação parte da sistematização de registros referentes ao percurso de aprendizagens e interrelações das crianças, dos professores e demais adultos de convivência, conforme MEC (2012): “A avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparada a outras crianças”.

Os registros sistemáticos assumem diferentes formas, por meio do relatório descritivo, portfólios, fotos, produções das crianças e filmagens, originando a documentação pedagógica pontuada no momento histórico vivido, consonante com os princípios de gestão democrática, quando todos os envolvidos nesse cenário (crianças, famílias e professores) são considerados.

A documentação pedagógica viabiliza o levantamento de questões norteadoras para a intervenção docente, acompanhando a trajetória educativa das crianças atrelada às concepções de currículo, criança e Educação Infantil. Desta forma, a rede municipal configura-se a partir da constituição de seus documentos.

A avaliação educacional abrange faces que acometem a aprendizagem, as políticas educacionais, os programas e as instituições. Sousa (2009, p. 77) afirma:

A avaliação institucional pode contemplar tanto a auto avaliação quanto a avaliação externa. Entende-se por auto avaliação o conjunto de procedimentos avaliativos organizados por integrantes da instituição educativa que realizam a avaliação do trabalho e das condições de sua produção – professores, outros profissionais da instituição, alunos e pais.

Na Educação Infantil duas esferas compõem o cenário avaliativo, cabendo distinções da avaliação na Educação Infantil e da Educação Infantil, estando a primeira fundamentada na trajetória de aprendizagem, estabelecida no cotidiano escolar, pela integração entre crianças e professores. Já a incumbência da avaliação da educação infantil inclui, em seu processo, os profissionais de ensino, a família e comunidade, e seu objetivo tenciona a análise das múltiplas informações para a tomada de decisões futuras, visando à qualidade da educação.

De maneira geral, a avaliação institucional apresenta em si uma concepção formativa, propulsionando a reflexão que parte de dados reais, servindo de instrumento na reconstrução de práticas, por contar com subsídios de fontes variadas (docentes, crianças e famílias).

Através dos Indicadores de Qualidade, elaborados pelo MEC (2009), a SME respalda a autoavaliação das instituições de Educação Infantil, garantindo a participação da comunidade de maneira a redirecionar e amparar proposições e decisões que garantam melhor atendimento para a criança.

Ao perpassar as etapas da educação, as crianças carregam consigo suas aprendizagens, linguagens e especificidades. A transição entre modalidades requer articulação com propostas integradas embasadas na concepção de criança e infância, cabendo às instituições e aos profissionais contextualizar o tempo e espaço, de maneira a corroborar com a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, ensejando continuidade nesse processo por meio de práticas conjuntas.

Ao examinar essa categoria vinculada aos documentos centrais desta pesquisa, verifica-se que o cerne da temática “O professor avaliador” se encontra no documento *Avaliação na educação infantil: aprimorando olhares* (2013), que apresenta um aporte legal e fundamentado, quanto ao processo de avaliação da Educação Infantil, no registro vivenciado pelos pequenos individual e coletivamente, considerando o tempo de cada criança.

O registro do processo de avaliação na Educação Infantil, é indicativo de possíveis intervenções indispensáveis para o desenvolvimento das aprendizagens de meninos e meninas, equivalendo-se de instrumentos de acompanhamento que, apresentados aos pais, vitalizam a socialização do processo. A relevância do campo avaliativo é explicitada legalmente nos documentos a seguir indicados.

Artigo 31 da LDB: “A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

- IV – Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V – Expedição de documentação que permita testar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996, p. 29).

Nas DCNEI, nos Arts. 10 e 11, explicitando a avaliação como ato pedagógico registrado por instrumentos diversos:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009) explicitam que as creches e pré-escola devem planejar formas de avaliação que contemplem o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento da criança. (BRASIL, 2009).

Na Resolução, do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) 5/2009 , que trata do registro:

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças... e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos e álbuns feita ao longo do período. (BRASIL, 2009).

E, ainda, o Parecer CNE/CEB 20/09, ressaltando o seguimento de orientações no processo educacional, voltadas às unidades de Educação Infantil:

- c) planejar o trabalho pedagógico reunindo as equipes da creche e da pré-escola, acompanhado de relatórios descritivos das turmas e das crianças, suas vivências, conquistas e planos, de modo a dar continuidade a seu processo de aprendizagem;
- d) prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior da mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação. (BRASIL, 2009)

Outros documentos incluem a preocupação com a Avaliação, como os *Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana* e a Portaria 1.147/2011: Educação Infantil: Subsídios para Construção de uma Sistemática de Avaliação, (out. 2012).

Conforme se destaca essa gama de documentação, evidencia-se a significância da avaliação na Educação Infantil, assim como a importância do registro oriundo da observação do professor de Educação Infantil, fomentada pelo trabalho pedagógico e momentos de planejamento inclusos na carga horária, com momentos voltados ao registro e à construção de portfólios individuais e coletivos contendo produções das próprias crianças.

No encerramento do semestre, conforme atribuição docente, um relatório individual deve ser produzido, embasado nos diversos registros coletados durante os meses, elucidando as especificidades de cada criança, possibilitando encaminhamentos, se necessário. Os relatórios, com os portfólios e demais registros das crianças, devem ser encaminhados e expedidos pela unidade como documentação educacional da referida etapa, atendendo à exigência legal.

Em decorrência das especificidades da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, a Lei federal 12.796/2013 antevê a expedição de documentação pedagógica que retrate o percurso de aprendizagem das crianças, ensejando que as unidades de Educação Infantil elaborem esse documento com o intuito de aprofundar o planejamento de atividades que interligue a transição para a próxima etapa, o Ensino Fundamental.

Visando à contemplação dos objetivos desta documentação, aspectos imprescindíveis devem compor o relatório descritivo, incluindo o percurso realizado pelo grupo e individualmente, contendo diálogos e palavras da criança, seguida da fundamentação do professor de Educação Infantil em decorrência da observação do processo, abrangendo inclusive a apreciação da família, assim como o controle de frequência e demais informações, que são componentes desse documento, permitindo assim retratar de maneira singular o desenvolvimento da criança.

O documento Orientação Normativa 01/2013 – *Avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares*, apresenta propostas essenciais e impulsionadoras de mudanças no trabalho pedagógico voltados para a infância, auxiliando nas reflexões de estudo das ações e práticas educacionais. Possui como objeto de estudo a reflexão para professores de Educação Infantil, focando no trabalho pedagógico respeitoso das singularidades e pluralidades da realidade educacional, cujos autores do projeto educacional são os bebês, as crianças, famílias e os profissionais das unidades.

Seguindo os preceitos da Orientação Normativa citada, o *Currículo integrador da infância paulistana* (2015) trata da documentação pedagógica e do acompanhamento das aprendizagens de professores, bebês e crianças na Educação Infantil, apontando que documentar pressupõe contextualizar, conhecer, olhar minúcias da realidade vivida coletivamente. Nesse sentido, a documentação pedagógica exige uma atividade sistemática e atenta de observação e reflexão sobre a vida diária na escola, com base numa concepção teórica e em intenções pedagógicas que orientem as práticas educativas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

A documentação pedagógica, como produto, mostra as experiências vividas, a intenção das propostas pedagógicas, o percurso das aprendizagens e do desenvolvimento de bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Seu processo possibilita a valorização profissional e dá sentido aos tempos de formação coletiva, como meio de reflexão sobre a prática que subsidia a avaliação e o planejamento das ações educativas.

Enquanto testemunhos do valor da infância e das competências e necessidades de bebês e crianças, a documentação pedagógica além da escrita, pode-se registrar e documentar as diferentes linguagens, através de: sequência de fotos que narre os processos vividos; gravação do áudio das conversas infantis; filmagem das experimentações de bebês e crianças; exposição permanente das produções de bebês e crianças nas paredes da escola.

Esse acervo de registros também deve ser um convite para as crianças produzirem registros e participarem do processo de documentação, uma vez que é fonte de conhecimento o seu próprio processo de aprendizagem e de crescimento cultural, possibilitando a autoavaliação e autorreflexão. Considerados esses pontos de vista, a documentação pedagógica tem dimensões políticas e pedagógicas que a tornam um instrumento de aperfeiçoamento das práticas e de desenvolvimento profissional, em direção a uma escola com qualidade social que intencionalmente se organize para promover o máximo desenvolvimento humano em cada bebê e criança que compõe a infância paulistana.

A temática avaliação reverbera em instâncias mais amplas na Rede Municipal de São Paulo, englobando a avaliação institucional que, por sua vez, repercute diretamente no Professor Avaliador, conforme apontam os *Padrões básicos de qualidade na educação infantil paulistana* (2015).

Com vistas ao percurso da Educação Infantil na cidade de São Paulo, que completa 80 anos, desde os parques infantis instituídos em 1935, por Mário de Andrade, progressos gradativos permearam o cenário das Creches, como a transição para Secretaria de Educação,

em 2002, espelhando avanços nas práticas pedagógicas. O atendimento à primeira infância, que assegure o pleno desenvolvimento dos bebês e crianças, indica a necessidade de observância de concepções educacionais, de forma a apoiar seu exercício de cidadania plena apartado das inúmeras diversidades sociais, culturais, econômicas, raciais e intelectuais.

As características territoriais, regionais e culturais ressaltam distintos percursos, resultantes dos PPPs das unidades paulistanas, desvinculando o conceito de valor único de qualidade social devido à singularidade, sem perder de vista a intenção primordial de estabelecer e designar padrões básicos de qualidade para toda a cidade de São Paulo.

Desta forma, a intencionalidade deste documento é nortear os diferentes segmentos das unidades dessa modalidade, nos âmbitos da autoavaliação institucional, revisão e elaboração do PPP e planejamento pedagógico em consonância com as especificidades do município.

Em continuidade aos princípios salientados, e enquanto um instrumento avaliativo de cunho institucional, os *Indicadores da qualidade na educação infantil paulistana* (2016) estabelecem dimensões de qualidade da Educação Infantil, intencionando minimizar o distanciamento entre a voz e vez dos pais e responsáveis com a avaliação das unidades de Educação Infantil, impossibilitando que esse veredito retorne aos gestores e professores de Educação Infantil, impactando consequentemente no apontamento de questões e impasses que fundamentem um plano de ação para superá-los.

O conceito de qualidade, em sua amplitude, transpondo a realidade educacional, desdobra-se em dimensões para melhor esmiuçar as vertentes do processo educativo, viabilizando a reflexão coletiva e a elaboração de um plano de ação coerente com as problemáticas que estagnam a qualidade almejada.

Com base no documento *Indicadores de qualidade*, do MEC, composto por sete dimensões, o documento da Rede Municipal, *Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana*, elaborado pelo –GT, adotou nove dimensões, englobando questões cujas temáticas focalizam as formas de escuta de bebês e crianças pequenas no processo educativo e a diversidade de gênero e raça/etnia, pautadas na aplicação dos Indicadores de Qualidade em território nacional.

A proposta de análise segregada das dimensões tem propósito metodológico na aplicação para melhor compreensão e debate na apresentação de seus contextos, desconsiderando os diferentes níveis de relevância entre as nove dimensões, sendo indissociáveis, por constituírem a totalidade do documento.

O documento apresenta detalhadamente as nove dimensões definidas devido à sua

eminência para a Educação Infantil, concebidas de indicadores significativos e aprofundados por questões, objetivando elucidar aos participantes a importância desta avaliação na melhoria do atendimento ofertado aos bebês e crianças, como segue:

- 1) Planejamento e gestão educacional;
- 2) Autoria, participação e escuta de bebês e crianças;
- 3) Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias;
- 4) Interações;
- 5) Relações etnicorraciais e de gênero;
- 6) Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais;
- 7) Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo;
- 8) Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras;
- 9) Rede de proteção sociocultural: Unidade Educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade.

Cada dimensão dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil paulistana é constituída por breve contextualização, seguida de seus respectivos indicadores e questões, que direcionam minuciosamente a autoavaliação, embasados em princípios dos direitos fundamentais da criança e princípios da participação. O intuito dos indicadores é evidenciar propostas para o plano de ação, obtendo êxito nos aspectos apontados na autoavaliação num consenso coletivo, por meio das respostas obtidas das questões levantadas em cada indicador no momento da autoavaliação.

A autoria, participação, e escuta de bebês e crianças, compõem a dimensão 2, abrangendo o protagonismo dos bebês e crianças em seu processo de desenvolvimento no cotidiano escolar. Para tanto, a participação efetiva destes autores deve ser prevista e planejada pelos professores, objetivando o diálogo, a cooperação, as criações próprias; valorizando a autonomia inventiva dos pequenos.

Nesse panorama, a escuta dos bebês e crianças requer disponibilidade do adulto, além de sua capacidade auditiva, por incluir expressões verbais e não verbais (balbucios). Essa autoria permeará toda documentação pedagógica, repercutindo no planejamento, na avaliação e principalmente na prática educativa, apoiada na escuta e participação, propiciando-lhes aprendizagens mais significativas.

A apresentação dos documentos que abordam o contexto avaliativo nos indica enfoque distinto, partindo do conceito de avaliação na Educação Infantil por meio da documentação pedagógica nas esferas institucionais e coletivas, solicitando do professor de Educação Infantil olhares expandidos em direção a copiosos aspectos que envolvem sua atuação profissional. Esse lugar central concedido aos professores na organização escolar e que compreende a docência como prática reflexiva, ganha visibilidade no cenário educacional, cabendo reflexões acerca da formação de professores.

Gatti (2019, p. 186) afirma que o desenvolvimento profissional docente é um processo de longo prazo, que pode ser individual ou coletivo e que integra diferentes oportunidades e experiências, planejadas ou não, que contribuem para a aquisição dos conhecimentos profissionais da docência, apresentando a formação dos professores como um *continuum*, que, além de acumulativa, agrega uma variedade de formatos de aprendizagem por transpassar por várias fases, ponderando a ampliação de reflexões coletivas acerca dos contextos educativos:

Um dos desafios que acompanha a história da formação docente tem sido o de superar o uso da reflexão como prática exclusivamente individual e restrita à própria prática, pois se supõe que a reflexão na prática profissional, que tem na teoria e na reflexão coletiva suas bases de sustentação, poderá oportunizar ao professor a tomada de consciência do sentido de sua profissão, e, assim, ressignificar a sua prática, levando-o a refletir sobre sua cultura, suas experiências pessoais e profissionais, o que lhe possibilitará o exercício da autonomia. Desse modo, quando desenvolver a reflexão com seus pares, o professor exercerá a dimensão crítica, política e social da atividade docente.

Assim, novamente se evidencia a importância de integração da formação docente no contexto educacional, evidenciando que os conhecimentos dos professores são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como esses os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam, em função dos limites e recursos inerentes às suas atividades de trabalho, e fazem dos professores um grupo social e profissional que, para existir, precisa dominar, integrar e mobilizar tais conhecimentos, condição *sine qua non* para a prática (GATTI, 2019, p. 190).

5.8 Saberes necessários aos professores de educação infantil

Principiar essa categoria consiste primeiramente em compreender quais são os saberes docentes e quais expectativas se criam em torno do desempenho deles, que, de acordo com

Tardif (2002) é um saber plural, estratégico e até mesmo desvalorizado. Dentre os saberes da formação profissional, estão atrelados outros diversos saberes que, segundo o autor, se definem como “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2002, p. 37).

Outros saberes compõem a prática docente, incluindo os adquiridos na formação inicial selecionados pelas universidades, conceituados como saberes disciplinares. No decorrer da carreira são adquiridos os saberes curriculares, oriundos de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar. Existem ainda os saberes experimentais, apropriados no decorrer da carreira, por meio do hábito e habilidades, como saber-fazer e saber-ser. O autor declara que a atuação do professor deve ser retratada como “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseada em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p. 39).

Partindo dos conceitos apresentados, a análise dos documentos nos situa quanto aos professores da rede paulistana em conformidade com seus desígnios em favor da qualidade da Educação Infantil municipal, conforme apontamentos contidos nos *Indicadores da qualidade na educação infantil paulistana* (2016).

O documento ressalta o direito à educação para crianças de 0 a 5 anos, garantido legalmente pela Constituição federal e LDB; expande-se ao acesso às creches e pré-escolas, almejando a qualidade social da Educação Infantil. Diante de tal objetivo, diversos outros aspectos interligados à concepção de qualidade social, diretamente atrelada à cultura local, devem ser propiciados, seguindo princípios democráticos, como a qualidade das práticas pedagógicas, interações e ambientes.

Os *Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana* (2016) intencionam amparar as Unidades Educativas em seu processo avaliativo, afim de oportunizar o aperfeiçoamento das propostas de trabalho e projetos destinados às crianças e comunidades, considerando a relevância desse respaldo transformador e formador de todos os envolvidos, profissionais, gestores, familiares, comunidade e especialistas, possibilitando a participação das crianças conforme faixa etária e suas especificidades.

A primeira dimensão tratada no documento refere-se à formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores, demonstrando o mérito desse âmbito e seus reverberos na

qualidade da educação estão vinculados diretamente a questões formativas de toda a equipe escolar, incluindo não somente os professores, mas gestores e equipe de apoio.

As formações iniciais e continuadas contribuem em seus aspectos singulares e comuns a cada equipe, no qual o produto incide em avanços para a unidade de Educação Infantil. No contexto educacional, a formação continuada permeia o calendário escolar, tendo em sua rotina momentos previstos voltados ao estudo, a sociabilização de práticas e considerações, promovendo a interação entre as equipes e seus membros, evidenciando o valor individual que dá forma ao coletivo.

Visando à qualidade social da educação, tais ações confluem na tríplice parceria unidade, diretor e secretaria. O envolvimento com a família e comunidade completam esse cenário coletivo e coerente aos propósitos da instituição, elucidando a importância de todos os envolvidos. Coerentemente à dimensão tratada, quatro indicadores propõem o aprofundamento dessa dimensão, sendo: (1) Formação continuada da equipe docente; (2) Formação continuada da equipe gestora; (3) Formação continuada da equipe de apoio; (4) Condições de trabalho.

Os *Padrões básicos qualidade na educação infantil paulistana* (2015) exprimem aspectos legais quanto a “Formação, recursos humanos e condições de trabalho dos profissionais da educação infantil”, retomando as determinações quanto à profissionalização docente, quando a LDB, Lei 9.494/1996, estabelece a necessidade de formação inicial, para a Educação Básica, de graduação em nível superior (curso de licenciatura) ou modalidade normal, oferecida em nível médio (magistério). Além dessa formação inicial de docente e gestores, deve ser assegurada a formação continuada em serviço, de modo a atender as necessidades na ampliação de conhecimentos que redimensionem sua prática no atendimento qualitativo dos bebês e crianças.

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 universidade 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).

De maneira complementar, determina, ainda:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação

Básica, será feita em curso de graduação em Pedagogia ou nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

A relevância dos recursos humanos como mantenedores do bom funcionamento e atendimento das unidades educacionais, caracteriza como professor da infância todos os profissionais da unidade, por contribuírem cotidianamente com as dimensões do cuidar e educar de bebês e crianças.

Planejar e organizar o espaço são ações pedagógicas importantes e de responsabilidade das educadoras e educadores da infância, suas intervenções possibilitam maior complexidade e qualidade às brincadeiras infantis, para que os bebês e crianças possam brincar e encantar-se com materiais diversos, dispostos de maneira criativa. (SÃO PAULO, 2015, p. 45).

O contato com o acervo bibliográfico, os recursos materiais e midiáticos, favorecem o aperfeiçoamento profissional. Seis dimensões relacionadas a condições de trabalho são destacadas: (1) composição do quadro de recursos humanos composto por gestores, docentes e equipe de apoio; (2) relação democrática respeitosa diante das diversidades culturais; (3) cumprimento dos direitos trabalhistas, formação inicial e continuada, conforme legislação vigente; (4) Saberes sobre o desenvolvimento infantil consonantes com os dispositivos legais, considerando teoria e prática; trabalho coletivo e autoral como princípio da ação educativa.

A interação entre as equipes: gestoras, docente e de apoio é imprescindível para um trabalho coletivo e coerente, valorizando-se cada uma em suas especificidades e proporcionando-lhes as condições necessárias ao desenvolvimento de seu trabalho com segurança, recursos necessários e apoio aos pares. (SÃO PAULO, 2015, p. 46).

Contemplado detalhamento nos aspectos a que se propõe o documento, a apresentação dos Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulista almeja com os *Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana* nortear o PPP e o planejamento pedagógico das unidades de Educação Infantil.

Considerando tamanha abrangência dessa categoria, acredita-se que os desdobramentos em três subcategorias viabilizarão a análise integral do que os documentos apontam em relação aos múltiplos saberes necessários a esse docente.

5.8.1 Sobre os conteúdos em si, sobre sua multidimensionalidade

As potencialidades humanas não são genéticas, não se transmitem às novas gerações naturalmente, mas são aprendidas à medida que bebês e crianças se apropriam das produções humanas e atribuem um sentido a elas. Dessa maneira, a cultura humana é fonte das qualidades humanas, que foram criadas ao longo da história, no mesmo processo em que foram criados os objetos. Por isso, o espaço das Unidades Educacionais precisa ser desafiador, no sentido de apresentar a bebês e crianças aquilo que elas ainda não conhecem, além de valorizar suas próprias criações e recriações dessa cultura (das culturas a que têm acesso). Desse ponto de vista, a cultura não estabelece hierarquia, mas congrega o conjunto da produção humana a que todas as pessoas devem ter acesso, porque contribuem para sua formação.

O Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) versa acerca do papel da cultura na formação humana, considerando que o conjunto do conhecimento humano que se apresenta a bebês e crianças não pode assumir a aparência de tarefa escolar mecânica e sem sentido, sob pena de alienarem-se bebês e crianças do prazer do conhecimento, da investigação, imaginação, criação e descoberta.

Cabe, aos professores de Educação Infantil, criarem oportunidades para que bebês e crianças vivam experiências contínuas, que tenham permanência e regularidade, que respeitem o tempo das crianças, que articulem diferentes culturas, sejam elas locais ou regionais. Contraria-se a lógica consumista, uma vez que não é o número de “atividades” vivenciadas pelas crianças em determinado espaço de tempo que valida sua aprendizagem, mas sim o significado das experiências vividas.

Um currículo que nasce das interações entre bebês, crianças, professores, famílias/responsáveis e culturas, valoriza os saberes, a história e as características de cada um; respeita suas singularidades e diversidades, e procura organizar uma educação integral e de respeito à vida. Com esse objetivo, o PPP das Unidades Educacionais prevê o planejamento de práticas culturais e sociais em conjunto com as crianças em seus currículos e projetos; adotam a interdisciplinaridade para promover igualdade na apresentação das diversas linguagens ou áreas de conhecimento.

O documento faz menção às diferentes linguagens existentes no universo infantil, declarando bebês e crianças como sujeitos potentes, por isso, produtores de cultura, constituídos sócio-histórico e culturalmente capazes de participar ativamente do próprio processo educativo (e para viver essa experiência utilizam-se de diferentes linguagens). Essas linguagens

caracterizam-se por maneiras de expressar e estabelecer relações; constituem formas de ver e compreender o mundo; além de intermediar a construção de significados nas relações com as outras pessoas e os objetos. Para respeitar e fomentar as manifestações das múltiplas linguagens, é essencial garantir, no cotidiano dos espaços educativos, o uso dessas formas de expressão, considerando que bebês e crianças têm o direito:

- A se expressar por meio do desenho, da música, pintura, escultura, dança, investigação, literatura, brincadeira, entre outras possibilidades.
- De acesso aos conhecimentos e ao conjunto da produção estética, artística e científica, construída historicamente pela humanidade.
- A uma compreensão sistêmica do mundo; direito aos princípios da investigação científica que superam a ideia de uma verdade única e absoluta.
- A serem considerados seres inteiros, por meio de uma pedagogia que incentive a investigação e a abordagem da realidade de forma não compartimentada.
- De construir conhecimentos considerando as questões-problema apontadas direta ou indiretamente por eles

Em continuidade a multidimensionalidade dos conteúdos, as *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil* (2007) discorre minuciosamente sobre as “linguagens na educação”, expandindo sua perspectiva para um viés artístico que engloba as linguagens musical, teatral e experiências de grafismo.

O universo sonoro é estabelecido ainda no útero materno, estando o bebê já imerso no mundo dos sons, através do reconhecimento da voz materna, instituindo seus primeiros vínculos, complementadas por conexões culturais das canções e brincadeiras do lugar em que vive.

O bebê e a criança, ao entrar no CEI, já possuem seu repertório musical adquirido no meio familiar; as canções e brincadeiras sonoras realizadas pelo professor de Educação Infantil ampliará o canal comunicativo com o qual se estabelecerá a integração nesse novo ambiente, portal para o vínculo afetivo acompanhado do contato físico essencial e indispensável nessa fase de desenvolvimento.

A diferenciação e percepção aos tipos de sons provocam reações diversas nos bebês, bem-estar e alegria, susto, medo, ou curiosidade, levando-os a brincar com sua própria voz,

pesquisando sons como as lalações (ruídos vocais ainda sem relação com a língua falada, e que até mesmo as crianças surdas produzem), e o choro, termômetro de sensações e desconforto.

À medida que as habilidades motoras se desenvolvem, descobertas sonoras se dão, ao bater, sacudir, chacoalhar, ou empurrar objetos e instrumentos musicais, ganhando maior sentido se acompanhadas da observação e incentivo de exploração do professor de Educação Infantil.

A prática do conto deve permear a rotina e ocorrer em grupo onde as crianças acompanham o professor, que pode fazer uso de instrumentos e objetos musicais, como também em momentos individuais, durante trocas e banhos.

O entrelaçamento da música com expressões corporais aguça a preferência das crianças, tornando-se possibilidades de ampliação de seu repertório de músicas e canções, brinquedos de roda, jogos musicais, parlendas e trava-línguas prediletos, favorecendo a integração e socialização.

Ao atingirem os cinco anos, as crianças são capazes de criar diferentes sons, frases musicais, canções e rimas, assim como o registro gráfico, desenhar aquilo que ouvem (um som curto, comprido, grosso ou fino), assim com o professor, as crianças podem participar cada vez mais de conversas sobre música: sobre características, instrumentos utilizados, sentimentos que despertam para a apreciação musical.

A raiz de toda a criação infantil se dá na linguagem teatral da dramatização vivenciada nas brincadeiras de faz de conta; por meio dela, ocorre a aprendizagem teatral, visto que, com a expressão das linguagens, a criança utiliza seus aspectos emocionais, afetivos e intelectuais. As histórias experienciadas pelas contações, leituras e dramatizadas pelo professor de Educação Infantil, além de ampliar o repertório expressivo, possibilitam a aprendizagem de elementos para a teatralização das crianças, ao assumir papéis de personagens ou também como expectador. Dentre as estratégias utilizadas, recursos como fantoches, bonecos, teatro de sombras, enriquecem as apresentações e estimulam o modo de brincar, pensar e comunicar-se com o mundo.

A amplitude cultural das histórias permite que as crianças conheçam as diversidades, apoiados pelo teatro profissional e popular, gibis, desenhos animados, programas de televisão e cinema, que compõem um campo de ficção que alimenta continuamente o faz de conta e a imaginação infantil.

Nas orientações didáticas, é destacada a necessidade de recursos para fortalecer a brincadeira infantil e o jogo dramático, ou teatral, assim como salas de convívio, que devem ser

estruturadas pelo professor e as crianças como espaços flexíveis que se transformam ora em lugares de representar, ora de assistir a uma representação.

No documento, defende-se o cultivo da expressão infantil no campo da visualidade vivenciado de modo exploratório e gradativo na apropriação de procedimentos específicos por parte das crianças, refutando expressão massificada que nem sempre revela todo o potencial criativo infantil. Os momentos de criação visual necessitam de orientações didáticas que explicitem as expectativas de aprendizagem e apoiem o trabalho do docente. Foram organizadas nos seguintes blocos, que devem ser tratados conjuntamente: A curiosidade e a criatividade visual; O desenho; Espacialidade e experiência com a cor.

Entre as atividades permanentes apropriadas ao desenvolvimento da linguagem plástica, destaca-se a oficina de criação, que permite às crianças a expansão das próprias ideias, partindo de oportunidade de criação com materiais e suportes diversificados, explorando e testando suas possibilidades práticas. É importante assegurar a todos a possibilidade de conclusão e continuidade, contemplados em um dia, ou não.

A apreciação coletiva das produções deve ser organizada e orientada pelo professor de Educação Infantil, a fim de apoiar as expressões, sensações e os sentimentos empregados nas criações, incentivando a aspiração por novos projetos. O contato com o acervo de artistas possibilita a ampliação desse repertório, alimenta motivações, e torna-se veículo de expressão, que denotam a necessidade de intervenção e acompanhamento do professor de Educação Infantil objetivando elevar o potencial de criação das crianças, por meio da interferência gráfica planejada que incentive imagens, símbolos, narrativas e conteúdos vindos das próprias crianças, adverso a estereotípias.

A criação gráfica indica que muito há de se considerar por trás de um desenho infantil, estabelecido por fases plásticas atreladas ao domínio motor e suas marcas estáveis, daí sua importância de ser trabalhado desde cedo como atividade permanente, povoando intencionalmente o campo visual das crianças com produções deveras. Contrariamente ao que se descreve em algumas teorias do desenho infantil, que supõem uma linha evolutiva do desenho. Traços espontâneos portam maior intencionalidade e significados do que imagens massificadas, por carregarem avanços na experimentação e na apropriação de elementos, construindo, a partir de contrastes ou proporcionalidade, linhas e cores nem sempre realistas.

O ato de desenhar ampara o desenvolvimento das percepções espaciais, assim como a visualidade reserva e oferta inúmeras possibilidades, desde muito cedo, sendo, o campo visual, fonte de informações para as crianças. A observação dos espaços externos e internos dos CEI,

creches e Emeis, favorecem a reflexão e o registro; colaboram como novas referências visuais a partir das imagens e formas dispostas.

Considerando essa relevância, é sugerida como orientação didática a organização de exposições e mostras de trabalhos para que as crianças experienciem a construção de uma relação com os espaços e as produções infantis que os compõem. Um ambiente visualmente instigante é constituído por cores; deve aguçar a curiosidade por meio da natureza, pintura e fotografia; oportunizar contato com diversos padrões de uso das cores nas diferentes culturas e contextos de produção, a fim de ampliar os padrões estereotipados nos quais as crianças são comumente imersas.

5.8.2 Articulações dos conhecimentos com as atividades

Mantendo a ótica, as *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a educação infantil* (2007) evidenciam a conexão inerente à atuação dos professores com os saberes necessários, em instâncias mais evidentes, como as experiências de exploração das linguagens corporal, verbal, matemática, artística, natureza e cultura.

Pelo movimento, os bebês estabelecem contato com o ambiente e os primeiros gestos entre os parceiros culturais. Essa linguagem corporal, em consonância com o desenvolvimento biológico, amplia-se de reações reflexas rumo ao domínio intencional de um sistema complexo de coordenação de gestos e percepções. A expansão dos movimentos depende de uma combinação das habilidades motoras próprias a cada estágio de desenvolvimento da criança, com as possibilidades oferecidas pela cultura. Na educação infantil, as vivências livres ou imitadas, mediadas pelo professor, ampliam o repertório de movimentos, culminando em uma “cultura corporal”.

Como parte integrante da experiência humana e da cultura, a dimensão corporal aprofunda-se por meio da significação de si, do outro e do mundo, e como veículo de expressão, se for trabalhada intencionalmente nas instituições educativas, por meio da motricidade, do conhecimento do próprio corpo, conhecendo e nomeando suas partes, e a construção de sua autoimagem.

Conforme as vivências motoras de livre expressão, como rolar, sentar, engatinhar, andar, correr, saltar, e também segurar objetos, arremessá-los, manipulá-los, empilhá-los,

encaixá-los, são propostas pelo professor, a criança desde muito cedo tem o ensejo de conhecer as qualidades resultantes da combinação de espaço, peso/força, tempo e fluência.

Na articulação entre movimento, espaço e som, concebe-se a dança, patrimônio cultural da humanidade que recria movimentos, sensibilizando a criança para o valor expressivo dos seus gestos e expressão, conforme aprende a explorar movimentos leves ou fortes, rápidos ou lentos, percorrendo o espaço, sozinha, ou interagindo a partir da música, imagem, ou outro estímulo. A variação do repertório musical expande as possibilidades de danças e ritmos abrangendo culturalmente diferentes regiões e grupos sociais, e torna possível, além da exploração de movimentos como expressão artística, a apreciação de espetáculos.

O documento indica ainda como práticas inclusas na cultura corporal os esportes e as artes circenses, tidas como incremento da sociabilidade e da interação pelo movimento, assim como a afirmação de uma atitude positiva com relação ao próprio corpo e ao movimento. Alguns princípios são elencados como norteadores no desenvolvimento da linguagem corporal na Educação Infantil como favorecer diferentes competências corporais, organização espacial e materiais. Deve assegurar a regularidade nas propostas com elementos da cultura corporal para ampliar o repertório gestual da criança por meio de práticas socialmente significativas.

A intervenção do professor de Educação Infantil terá como objetivos reconhecer e validar os avanços; estimular a interação de crianças, favorecendo a autonomia, elaborando propostas desafiadoras, observando e registrando as ações nas atividades propostas.

Ao ampliar essas competências motoras, a criança avança em suas possibilidades de explorar o mundo e seu corpo, expressar-se e interagir. E são estes os três blocos de expectativas de aprendizagens na área corporal: explorar o mundo pelo movimento (construir sua imagem corporal; ampliar sua consciência das características corporais que possui e desenvolve; e ter uma imagem positiva de seu corpo); explorar o próprio corpo pelo movimento (participar de um conjunto de situações interessantes que envolvam o movimento e a ajudem a conhecer o próprio corpo); e expressar e interagir com os outros pelo movimento (ao interagir com diferentes parceiros, as crianças aprendem a usar gestos, expressões faciais e movimentos corporais de modo cada vez mais intencional e com finalidade comunicativa).

O documento versa sobre as experiências de exploração da linguagem verbal, considerando que a educação, em seu papel educativo, tem assumido historicamente o domínio da linguagem verbal em seus âmbitos oral e escrito, atendendo ao princípio democrático de que toda criança tem direito aos bens de sua própria cultura. Por meio de práticas pedagógicas dos CEIs, creches e Emeis, os bebês e as crianças se constituem como seres falantes, ampliando

suas formas sociais de comunicação por meio do aprendizado de cantigas, brincadeiras de roda, jogos cantados e outros textos do repertório tradicional brasileiro.

Refletindo acerca da linguagem escrita, institui-se uma polêmica, na Educação Infantil, que vem sendo debatida desde 1985 em artigos publicados pela SME: “Deve-se ou não ensinar a ler e a escrever na Pré-escola?”. Por meio do documento Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil 1989-1992, afirmou-se, na época:

A construção da escrita é longa e se inicia nos primeiros anos de vida. A criança, cuja família é usuária da escrita, tem a oportunidade de, convivendo com esses usuários, ir construindo gradativamente esse conhecimento. Para as crianças que, embora vivendo em ambientes urbanos, não contam com a presença de parceiros que sistematicamente façam uso deles, a escola pode ser o único lugar possível para construir esse conhecimento. (PMSP, SME/DOT, ano, p. 34).

Os estudos de Vygotsky (2002, p. 139) apontam que a questão foi amplamente debatida, considerando o método de alfabetização desprovido de sentido, porque centrado em práticas de decodificação do escrito, mas não no reconhecimento, na compreensão e fruição da linguagem.

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal modo a mecânica de ler o que está escrito, que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal.

Com os avanços das pesquisas no campo da Psicologia, Linguística e Pedagogia, constatou-se que aprendizagens infantis acerca da linguagem escrita não são frutos da maturação biológica, mas resultantes dos processos de construção de conhecimentos por meio de interações culturalmente mediadas. Como diz Emília Ferreiro (1985, p. 44):

A tão famosa maturidade para a “leitura e escrita” depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem escrita do que de qualquer outro fator que se invoque. Não tem sentido deixar a criança à margem da linguagem escrita “esperando que amadureça” [...] Sabemos que não basta colocar a criança em contato com o objeto do conhecimento. Ler é um processo que implica o uso constante de análise e síntese, mas para que a leitura seja significativa esse uso tem que ser construído pelo leitor. (grifos do original).

As experiências de exploração da natureza e cultura são abordadas a partir da leitura de mundo feita pela criança e partem de sua interação cotidiana, indicando suas inquietações e interpretações. Os ambientes dos CEI, creche e Emei oportunizam, em seus espaços, a transformação de curiosidades em conhecimento acerca de animais, plantas, comportamento humano, aspectos da cultura e tecnologia compilados em condições favoráveis. Nessa ótica, a mediação do professor de Educação Infantil propulsiona descobertas e mais interesse da criança.

As propostas de trabalho com as Ciências Naturais podem englobar não apenas temas da Biologia, mas também da Química (mudanças de estados físicos, misturas, culinária), Física (energia: fontes, tipos, intensidade) e movimento (deslocar um objeto variando sua velocidade).

É aconselhável que o trabalho com as Ciências Naturais vá além de um trabalho descritivo que prioriza temas da Biologia, como muitas vezes ocorre. As crianças têm curiosidade e possibilidade de trabalhar com assuntos relacionados, também, à Química e à Física, tais como: pensar sobre os conceitos de transformação (mudanças de estados físicos, misturas, culinária); energia (fontes, tipos, intensidade); movimento (deslocar um objeto variando sua velocidade); informações essas que alimentam a construção do conhecimento.

A apropriação de conhecimentos elaborados pelas Ciências Naturais e Sociais envolve a aprendizagem de conceitos, atitudes e procedimentos, que constituem práticas culturais dos homens, cada uma delas rica em elementos simbólicos, em produtos artesanais, artísticos e técnicos. Os trabalhos com as crianças abrangem os seguintes objetivos: Observar fenômenos, organizações sociais, hábitos e culturas, verificando regularidades; comparar aquelas observações e comunicar informações e achados; registrar dados e informações por meio de desenhos, tabelas, gráficos ou esquemas, com ou sem ajuda do professor de Educação Infantil

A apropriação do conhecimento matemático constitui outro campo de experiência, por meio da elaboração de hipóteses provisórias e a revisitação das mesmas problemáticas em momentos diferentes possibilitam os avanços das crianças, que, desde sua inserção nas instituições de educação, vivenciam em suas rotinas situações de contagens, operações, relação com o corpo no espaço, medidas, entre outras.

As experiências significativas não se dão linearmente, iniciadas pela “noção de números”, mas sim a partir da resolução de problemas que instigue a criança, seja pela rotina, jogo, trocas com outras crianças, solicitação de auxílio de adultos, ou qualquer outra situação que necessite de resolução. Assim, o documento orienta a organizar as situações de atividades matemáticas, considerando a brincadeira como forma de apropriação de mundo, à medida que

a intencionalidade do trabalho do professor de Educação Infantil se alarga nas intervenções, compatível com as formas de aprendizado das crianças, como descrito adiante.

Ao refletir sobre os conhecimentos matemáticos com as turmas de Berçários e Minigrupo, observam-se inúmeras experiências vividas nas brincadeiras que carregam consigo elementos relevantes para a aprendizagem na área, por se modificarem e transformarem com o tempo, como a interação com objetos e movimentos, quando as crianças passam a compreender sua relação com o espaço, na chamada aproximação global, na que está atrelada aos saberes matemáticos.

É atribuído aos espaços do CEI, creche e Emei oportunizar experiências que envolvam a função social dos números, organizando situações em que o número tenha função de memória de quantidade; que possibilite comparar coleções de objetos, indicação de posicionamento. As situações de contagem oral ampliam a porção convencional da sequência numérica oral, diferentemente da contagem de objetos, quando se utiliza o procedimento de correspondência termo a termo entre os nomes dos números e os objetos contados.

É importante contemplar na rotina situações em que a contagem tenha sentido, e contextualizadas de forma a compreender e buscar avanços. Situações que envolvam cálculos, como problemas aditivos e subtrativos, subsidiam aprendizagens formais. Portadores numéricos, assim como a escrita de números, enriquecem a experiência de uso e reflexão acerca do sistema de numeração, de forma que, gradativamente, as crianças possam reconhecer, diferenciar, ler e escrever números.

O espaço e a forma são elementos explorados desde o Berçário, que ganham intencionalidade por meio dos deslocamentos possíveis, de diferentes pontos de referência, da representação de objetos, espaços e trajetórias, noção de direção e posição, de brincadeiras com o corpo, a partir de um eixo. A utilização da linguagem gráfica e verbal, a representação plana do espaço por meio do desenho, a partir do 1º estágio, dá início à conceitualização sobre o entorno físico, estabelecendo situações de comunicação a partir da observação de figuras e corpos geométricos.

Situações que envolvem medidas aparecem no cotidiano das crianças pequenas e, assim como outros conceitos, devem ser exploradas nos momentos da rotina afim de ampliar e aprofundar esse campo de experiência, possibilitando a construção de significados novos, em situações reais, conduzindo a criança à percepção de magnitudes.

O último campo refere-se a experiências com a expressividade das linguagens artísticas, compostas por diversas linguagens que promovem a sensibilidade e capacidade de lidar com

sons, ritmos, melodias, formas, cores, imagens, gestos, falas, resultantes da expressividade humana. Os fazeres artísticos do cotidiano infantil, observados a partir do que já sabem, como se expressam, o que gostam de produzir, são norteadores para novas propostas educativas, que devem reconhecer a o propósito de cada gesto, de cada traço, ou movimento das crianças, propondo-lhes desafios significativos.

A ação criativa da criança dá-se pela combinação entre imaginação e jogo simbólico; e a narrativa de histórias e de exploração de produções artísticas nos campos das artes visuais, música, dança e teatro, estão a serviço da diversidade de contextos disparadores de novas formas de agir e pensar. As experiências artísticas, na Educação Infantil, não objetivam o fazer desenfreado, pois, tão importante quanto fazer, é ver, apreciar, fruir. O tempo de fazer deve ser equilibrado com o tempo de olhar, pensar, imaginar e conhecer processos de produção.

5.8.3 A criança em suas várias fases de desenvolvimento

Durante muito tempo, os estudos dedicados a compreender o processo de aprendizagem consideravam que as crianças aprendiam alguma coisa de tanto vê-la, ouvi-la e repeti-la. Estudos atuais sobre como os bebês e as crianças aprendem, mostram, no entanto, que elas aprendem por meio da interação com as pessoas e com o meio. O seu desenvolvimento biológico é importante, mas é a experiência que a criança vive, o lugar que ela ocupa nessas experiências e os contextos histórico e cultural em que está inserida que contribuem significativamente com sua aprendizagem, é desta forma o *Currículo integrador da infância paulistana* (2015) descreve como acontece a aprendizagem dos bebês e crianças.

Paulo Freire, no conjunto de sua obra, afirma que não há um único tipo de saber ou experiência melhor ou pior, há saberes e experiências diferentes e todos eles vão constituindo a pessoa: sua identidade, suas formas de se relacionar, sua maneira de pensar, seus sentimentos, valores, suas formas de expressão, e potencialidades.

Aprender passa a ser sinônimo de vivenciar e atribuir um sentido ao vivido. Assim, aprender não ocorre de forma única, igual para todos e ao mesmo tempo. Isso significa que bebês e crianças aprendem quando estão envolvidos integralmente nas interações que estabelecem com as coisas, pessoas, os objetos ao seu redor; tanto os fenômenos da natureza como os objetos criados pelos seres humanos (quando observam, exploram, investigam, descobrem, ouvem, imitam, inventam). Aprendem com seu corpo, sua mente e suas emoções.

Tratar bebês e crianças como sujeitos envolve considerar as linguagens por meio das quais, em cada idade, eles melhor se relacionam com as pessoas e o mundo ao redor. Com os bebês, essa participação ativa acontece inclusive nos momentos de cuidado, quando o professor de Educação Infantil antecipa as intervenções que vão acontecer, quando conversa com bebês e crianças durante os cuidados e se esforça por estabelecer com os pequeninhos uma comunicação que é mais emocional que verbal.

Crianças maiores, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, aprendem quando fazem parte, quando acompanham os processos vividos como sujeitos pensando junto, planejando junto, avaliando junto, participando nas tomadas de decisão e escolhas. Assim, promover o envolvimento e a participação das crianças contribui fortemente para mudar a forma artificial e fragmentada como a escola tem tradicionalmente apresentado o conhecimento para as crianças.

A ampliação dos vínculos para além da família se dá por meio de um delicado processo, em que confrontos com novos sentimentos se iniciam. Aprender a relacionar-se no ambiente escolar merece atenção dos professores de Educação Infantil, planejando momentos e atividades que promovam a interação com diferentes parceiros e agrupamentos, em que as crianças utilizem diversas formas de comunicação intencional, assim declaram as *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a educação infantil* (2007).

No campo emocional, permeiam as interações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos, sendo observadas relações de empatia, carinho, assim como disputas e brigas. Esses momentos permitem que as crianças se posicionem diante das situações e relações, e a experiência torna-se mais complexa à medida que mais crianças estão envolvidas. Uma vez estimuladas as interações, diferentes posturas serão observadas nas crianças, por isso é importante o incentivo a condutas de colaboração, apresentando os princípios de moral do ambiente (regras), antecipando conflitos, auxiliando no desenvolvimento do senso de justiça e na ampliação de parcerias.

5.9 Conclusão da análise: professor executor de prescrições

A opção intencional pelo termo “prescrição” indica o viés pelo qual as práticas professorais são abordadas nos documentos estudados. As definições semânticas da palavra

direcionam a ideias de ordem formal e explícita - norma, preceito, regra, ditame. Também citado como o modo pelo qual se extingue um direito (não apenas a ação) pela inércia do titular durante certo lapso de tempo, ou ato de prescrever, ordenar. A correlação dos significados obtidos no *corpus* documental deste trabalho corresponde parcialmente, relevando, acerca de direcionamentos, a prática docente preestabelecida, reservando ao professor de Educação Infantil “um papel de implementador de métodos e técnicas para conquistar resultados, deixando de fazer parte da sua atividade profissional o questionamento das intencionalidades do ensino” (GATTI, 2019, p. 182).

Conforme indicam as categorias analisadas, nos cinco documentos estudados, a ação docente tem como primazia a concretude curricular, estando reservado ao professor de Educação Infantil o posto de executor de atribuições, contrapondo um ideal enquanto sujeito autônomo, agente da educação da primeira infância. Verifica-se a soberania na ação dos professores em detrimento de aspectos formativos, aproximando-se do entendimento enquanto mecanismos de controle, estando o enfoque nas características do “como fazer” e não na “profissionalização docente”.

De acordo com as concepções de formação explanadas pelos autores, apresentamos a análise oriunda da conjunção entre os documentos e a fundamentação teórica voltada à formação de professores, em paralelo com as prescrições de práticas, organizando-os de maneira cronológica, afim de averiguar os olhares aos professores da rede paulista no período de publicação dos documentos, estabelecidos entre os anos de 2007, com a primeira versão das *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil*, até o ano de 2016, com a publicação final dos *Indicadores da qualidade na educação infantil paulistana*.

Garcia (1999) nos aclara quanto à função social docente, destacando que a formação continuada do professor está em benefício da cultura e do desenvolvimento pessoal desse profissional. Apresenta orientações conceituais voltadas à formação de professores, as quais possibilitaram o estabelecimento de um paralelo com os pareceres dos documentos. Partindo das cinco orientações reveladas pelo autor, percebe-se que há acentuada tendência à *orientação tecnológica* voltada ao conhecimento e às destrezas indispensáveis ao ensino, provindas da investigação processo-produto, e retomando a formação de professores centrada nas competências.

Essa tendência é claramente evidenciada nas *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a educação infantil* (2007), ao incluir orientações

didáticas a cada linguagem apresentada pelo documento (áreas de conhecimento), enquanto referência para o trabalho do professor em relação às aprendizagens selecionadas, conforme tais instruções:

- ✓ partir de uma visão integrada do que significa educar e cuidar de crianças e propor-lhes atividades ligadas a uma vida saudável, criativa e cooperativa;
- ✓ valorizar as interações professor-criança(s) e criança-criança como recursos fundamentais nas aprendizagens;
- ✓ tomar a brincadeira infantil como campo privilegiado de experiências na construção conjunta de significados;
- ✓ garantir a integração dos diferentes campos de experiências das crianças sem diluir a especificidade dos objetos de conhecimento e das linguagens que podem possibilitar-lhes aprender e ser foco de aprendizagens.
- ✓ acolher a diversidade de ritmos de realização pelas crianças do que lhes é proposto, aceitando que algumas delas irão envolver-se e realizar com independência os comportamentos antes do que outras, que devem ser então apoiadas de diferentes maneiras;
- ✓ incluir as crianças com necessidades educacionais especiais nas atividades propostas para as demais crianças; providenciar para que elas tenham boas oportunidades para interagir com os companheiros e com o professor, e ter material adaptado para obter melhor desempenho;
- ✓ criar ambientes de aprendizagens que possibilitem às crianças brincar em frente ao computador e usar diferentes artefatos tecnológicos: microfones, gravadores, filmadoras, máquinas fotográficas, projetores, aparelhos de som. (SÃO PAULO, 2007, p. 39).

Os preceitos da orientação acadêmica apoiada no domínio de conteúdos e em uma formação especializada, complementada na orientação prática em que a formação de professores se realiza, pela experiência e convivência com bons mestres, não são mencionados em nenhum dos documentos. Já em relação à orientação personalista, que denota o caráter pessoal do ensino, considerando que cada indivíduo estabelece suas estratégias de aproximação e percepção do fenômeno educativo aparece de maneira clara, ao considerar apenas sua prática com as crianças:

Dada a importância dessas ações e representações, elas devem constituir foco de seu trabalho reflexivo sobre suas práticas junto às crianças, como forma de pesquisar modos mais sensíveis de cuidar-lhes e educar lhes. Ao longo de seu trabalho, conforme o professor busca conhecer cada uma das crianças de seu grupo, ele pode aperfeiçoar suas observações sobre elas e discutir o seu olhar

sobre as situações cotidianas em momentos de formação continuada na unidade. (SÃO PAULO, 2007, p. 24).

As orientações práticas e social-reconstrucionistas não são verificadas nos ideais dos documentos, pois partem de princípios étnicos e sociais da prática dos professores enquanto ativistas políticos e essa perspectiva sequer é mencionada.

Estudos realizados por Maués (2003, p. 24) partindo de concepções de educação e formação com docentes, indicados pela OCDE, mostram que a relevância da instrução perpassa toda a trajetória profissional, e alvitram a adequação do contexto escolar, incluindo a formação em serviço, ponderando os reflexos da prática educativa enquanto propulsora de competências e aprendizagens aos alunos, conforme apontado nas Orientações Curriculares:

Nesse sentido, as atitudes do professor podem ser chamadas de ações de ensino, que apontam significados que têm que interagir com as ações (e os significados) das crianças. Daí a importância de o professor centrar seu olhar na criança e vê-la como parceira ativa, dona de um modo próprio de significar o mundo e a si mesma. Esse ponto reformula certas concepções de ensino que o colocam como movimento que parte do professor e toma a criança como mero receptor de suas mensagens. A concepção adotada amplia o olhar para as diferentes fontes de ensino (adultos, crianças e situações) e, sobretudo, para a atividade da criança, que continuamente atribui sentidos aos signos que lhe são apontados.

Nos impressos estudados, em nenhum momento são retratados com profundidade os estágios de carreira dos professores e os subsídios que cada um necessita para que esse profissional apresente melhores desempenhos, contudo, retratam delineamentos quanto à atuação dos professores da Educação Infantil.

A averiguação do *Currículo integrador da infância paulistana* (2015) descreve as dimensões formativas e prescritivas da docência, a partir da documentação pedagógica como instrumento contribuinte para o aperfeiçoamento das práticas e desenvolvimento profissional em direção a uma escola com qualidade social.

Partindo dessa ideia central, a documentação pedagógica, conforme descreve o documento, torna-se uma forma de valorização da autoria tanto do protagonismo infantil, como do protagonismo docente, por englobar atividade sistemática; e retratar a reflexão e observação

sobre o cotidiano escolar, embasadas na concepção teórica e em pressupostos pedagógicos norteadores das práticas educativas na rede paulistana.

Imerso em amplo aporte de atribuições docentes, enquanto propulsores do protagonismo que os bebês e crianças devem ter na escola, o âmbito formativo é declarado discretamente no subitem: O lugar do professor/professora, revelando:

E frente aos desafios que se apresentam a essa compreensão integrada do trabalho docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, percebe-se que o processo contínuo de aprendizagem que se inicia na infância perdura ao longo da vida. Isso significa que o fazer docente se constitui não apenas pela formação acadêmica inicial, nem apenas na formação continuada em tempos de estudo coletivos nas Unidades Educacionais em que atuam. A formação da professora e do professor de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, se dá também na relação com a prática pedagógica, no conhecimento e no estabelecimento de vínculos com as crianças. Se dá 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 a família / responsáveis) e ainda, pelas vivências organizadas para e com as crianças. (SÃO PAULO, 2015, p. 40).

Vertentes diversas integram e repercutem no âmbito formativo, assim Maués (2011) descreve que os múltiplos desdobramentos dessa área se consolidam num tripé político, educacional e econômico, principalmente por salientar a importância do professor para a qualidade do ensino. A autora destaca a necessidade proeminente de valorização docente, tornando-a convidativa enquanto carreira, opondo-se apenas à ocupação de cargos vagos diante das necessidades de recursos humanos, resultantes apenas no imediatismo das redes de ensino.

Nóvoa (1999) pondera sobre a incoerência entre a desvalorização dos professores à sombra de aspectos sociais e econômicos, e a perspectiva atrativa da profissão, ao sobressair a relevância do professor para a educação. Nesse sentido, os *Padrões básicos qualidade na educação infantil paulistana* pontuam, em sua abordagem, a formação, os recursos humanos, e as condições de trabalho dos profissionais de Educação Infantil, reportando-se às exigências legais da Constituição federal e da LDB. Expõe a questão formativa como processo sucessivo na carreira docente, aplicável igualmente aos docentes e gestores, de maneira congruente com a realidade, propulsores de saberes e de ponderações sobre a prática, declarando:

Entretanto a formação inicial dos docentes e gestores devem ser assegurada pela formação continuada em serviço, que atenda a real necessidade desses

profissionais, possibilitando que ampliem seus conhecimentos, reflitam sobre suas ações, redimensionem sua prática para que o trabalho se efetive, garantindo a qualidade do atendimento, do aprendizado e do desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos. (SÃO PAULO, 2015, p. 44).

As concepções do documento entendem como participantes do quadro de recursos humanos os gestores, docentes e a equipe de apoio, diferenciados pelas atribuições descritas no regimento das unidades educacionais, porém compreendidos todos na categoria de professores da infância.

É destacado, pelo autor, o histórico da profissão docente, e a premência de novos valores à luz do realismo escolar, atribuindo sentido ao seu cotidiano, além de instituir normas de funcionamento e relações profissionais próprias, que possibilitem direitos e conquistas à carreira do professor.

Nesse aspecto, algumas constatações foram possíveis. Após examinar os documentos, as condições de trabalho sobressaem unicamente nos manuscritos mais recentes, que tratam da avaliação institucional, mencionando a imprescindibilidade da boa interação entre os professores para a realização de um trabalho coletivo coerente, pontuando o bem-estar dos profissionais no desempenho de suas funções. Os espaços das unidades educacionais são considerados e devem ser apropriados, não somente voltados aos momentos de atendimento dos bebês e crianças, mas também para reuniões e momentos de estudos dos professores, incluindo acesso a recursos materiais, midiáticos e acervo bibliográfico, como condicionantes ao aprimoramento profissional.

Partindo das considerações de Bioto-Cavalcanti (2013), findamos esta análise embasada em cinco pontos, indo ao encontro das considerações de Fusari (2012), ao retratar os intercâmbios formativos, assentindo as prerrogativas da formação centrada na escola, articulados à vivência formativa externa em instituições, associações e projetos que possibilitem aprendizagens contemporâneas.

No primeiro ponto, pondera sobre a importância da formação inicial e da formação em serviço. O estudo dos impressos permite-nos constatar como intenção do município o desencadeamento de um processo de mudanças nas práticas da Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tendo como instrumento a documentação pedagógica enquanto ferramenta substancial para os professores em suas múltiplas tarefas, e afirma que:

Este processo não se percorre apenas conhecendo e estudando o campo teórico/epistemológico, mas também o campo das experiências e vivências de

bebês e crianças atuando em criativa relação com o mundo em diferentes espaços. Dessa observação “inteira” provém uma “escuta” correlacionada a todos os sentidos (escuta no sentido metafórico de ouvir; conversa, entender, observar, interpretar, ler as atitudes de bebês e crianças, acolher), cuja narrativa é vital para compreender e registrar o vivido pelo grupo e o aprendido por educadoras, educadores, bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2015, p. 65).

A concepção de um perfil claro da profissão de professor estabelece o segundo ponto, relacionado ao saber e o fazer docente diante das expectativas de aprendizagem dos alunos, abordadas no documento *Avaliação na educação infantil: aprimorando olhares* (2013) na seção o Perfil do(a) Educador(a) da Infância:

[...] este profissional deve ter um papel fundamental como “observador participativa”, 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, ressaltando que os educadores devem ser conhecedores da importância de seu papel e da sua atuação nas relações com as crianças, com as famílias e com a comunidade educativa. (SÃO PAULO, 2013, p. 15).

A relação formação e meio social em que a escola está inserida compõe o terceiro ponto, considerados nos documentos em diversos apontamentos, citando a participação das famílias e comunidade nas decisões e avaliação escolar, como evidenciado no documento *Indicadores da qualidade na educação infantil paulistana* (2016), na dimensão 8 - Formação e condições de trabalho, aborda enquanto indicador a ser analisado, discutido coletivamente e implantando no plano de ação, lançando mão de questionamentos como: 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?

No quarto ponto elencado por Bioto-Cavalcanti (2013), é destacada a formação em serviço como fator fundamental para a qualificação docente constante. O mesmo documento expressa indagações nesse sentido: Nas Reuniões Pedagógicas e nos horários coletivos, entre eles os dedicados ao PEA da Unidade Educacional, são garantidos: Os momentos de estudos, trocas de experiências, planejamento, reflexão sobre a prática, produção e sistematização de registros?

A formação continuada, ao longo da vida, é retratada como último ponto, considerados também por Nóvoa (1999), ao mencionar aspectos mais amplos, em relação a ciclos de vida dos professores, indicando fases no percurso da carreira docente. Relacionado a essas fases, percebe-se, por meio dos documentos, que a formação inicial consta como pré-requisito para o ingresso na carreira. As demais fases de formação profissional são oportunizadas pela SME, tanto em lócus de trabalho, em horários de estudo inclusos na carga horária, como em cursos gerenciados por departamentos de formação da prefeitura e redes de parcerias como CEU-FOR e sindicatos, porém, é de interesse do professor o acesso aos cursos oferecidos, assim como o investimento em seu plano de carreira.

Os delineamentos provindos dos documentos analisados sinalizam a formação e o desenvolvimento profissional, contudo, por serem, os professores de Educação Infantil, “mediadores” dos processos de aprendizagens e desenvolvimento, inexistiu o olhar especificamente aos docentes, que estão à sombra da prioridade em relação aos bebês e crianças, aos seus desenvolvimentos, linguagens e culturas.

6. PLANO DE INTERVENÇÃO

Ensejando ampliar os resultados obtidos nesta pesquisa, este plano de intervenção tem a finalidade de socializar com outros professores da rede municipal de São Paulo o aporte documental e seus indícios quanto à prescrição de práticas direcionadas à Educação Infantil.

A proposta será aplicada em um CEI da DRE do Ipiranga, o qual atende 150 bebês e crianças na faixa etária entre 4 meses e 3 anos, organizados em 14 agrupamentos. Os encontros serão semanais, com duração de 1 hora, em horário coletivo, e destinam-se à formação intitulada PEA, conforme concessão da gestão escolar.

Os momentos de formação estão planejados igualmente para todos os professores, diferenciando-se apenas quanto ao grupo, pois consideram os dois turnos de trabalho dos professores do CEI (manhã e tarde). A formação acontece na última hora de cada período, três vezes por semana, e o tempo está incluso na carga horária dos professores, conforme a Portaria 901, de 24 de janeiro de 2014, que apresenta as orientações para a organização da formação continuada.

O quadro docente da escola é composto por 32 professores de Educação Infantil efetivos pelo ingresso por meio de concurso público. A formação acadêmica do grupo docente, em sua totalidade, inclui graduação em Pedagogia ou outra licenciatura, expandida por formações continuadas com pós-graduação *lato sensu* em cursos diversos.

Este plano de intervenção emerge numa lógica de continuidade ao trabalho de pesquisa, numa tentativa de aprofundamento de análise em relação às menções dos documentos quanto à atividade docente, atrelado à fundamentação teórica sobre a formação de professores, correlacionados ao cotidiano paulistano.

Durante a proposta de intervenção, a pesquisa será explanada de forma a expor o percurso construído para que algumas considerações de fato se tornassem perceptíveis, constituindo sete temáticas, distribuídas em dez encontros, com uma bibliografia básica consonante com cada eixo, e uma bibliografia complementar da própria pesquisa, apresentada com enfoque nos subtítulos pertinentes.

Os encontros serão permeados por metodologias diferenciadas, assim como um instrumento avaliativo para fechamento de cada temática, oportunizando ao grupo de professoras demonstrar por escrito e/ou oralmente como está percebendo os pontos de contato,

as contribuições dos encontros à sua prática, e a percepção que cada participante tem de si e da profissão, sistematizado conforme Quadro 8.

Quadro 8 – Metodologia sistematizada da formação

TEMÁTICAS/BIBLIOGRAFIAS BÁSICA E COMPLEMENTAR	ENCONTROS/ METODOLOGIA	INSTRUMENTO AVALIATIVO
I - APRESENTAÇÃO GERAL DA PESQUISA		
- ALEIXO, C. R. S. Prescrições de práticas professorais de educação infantil no município de São Paulo	1. Exposição em <i>slides</i> do projeto de pesquisa - Socialização da versão final	- Questionário: sondagem inicial acerca dos documentos analisados na pesquisa
II - EXPLANAÇÃO: CONSOLIDAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL		
- KULHMANN JR., M. Infância e educação infantil : uma abordagem histórica - ALEIXO, C. R. S. Prescrições de práticas professorais de educação infantil no município de São Paulo	2. Leitura coletiva dos subtítulos da pesquisa - Razões para o surgimento da Educação Infantil no Brasil - Razões políticas e econômicas para o surgimento da Educação Infantil no Município de São Paulo	- Listagem comparativa entre as concepções antigas e contemporâneas sobre a educação de crianças
III - DOCUMENTOS NACIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL		
- CONRAD. H. M. O desafio de ser pré-escola. As ideias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil - ALEIXO, C. R. S. Prescrições de práticas professorais de educação infantil no município de São Paulo	3. Linha do tempo composta pelos documentos em versão impressa, destacando os principais objetivos e contextos do período de publicação - Estudo da seção 3 da pesquisa: A educação infantil e a legislação brasileira	- Filipeta estabelecendo paralelo do momento da carreira no ano de edição dos principais documentos
IV - FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES		
- GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores : para uma mudança educativa - ALEIXO, C. R. S. Prescrições de práticas professorais de educação infantil no município de São Paulo - <i>Magistério</i> : Educação Infantil: 15 anos do Centro de Educação Infantil	4. Exposição em <i>slides</i> dos elementos conceituais sobre a formação continuada dos professores segundo Carlos Marcelo Garcia 5. Análise da seção 4 da pesquisa: Formação continuada de professores; Leitura complementar da revista <i>Magistério</i>	- Relato oral das experiências vivenciadas por professora, oportunizando colocações que envolvam a transição de cargos e o plano de carreiras
V - O UNIVERSO DOCUMENTAL PAULISTANO		
- <i>Magistério</i> : Educação Infantil: 80 anos da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo	6. Exposição dos cinco documentos, retratando seus objetivos centrais - Leitura do subtítulo: Prelúdio das Prescrições 7. Estudo da revista <i>Magistério</i>	- Dinâmica: Os documentos mudaram algo em minha prática? O quê?

TEMÁTICAS/BIBLIOGRAFIAS BÁSICA E COMPLEMENTAR	ENCONTROS/METODOLOGIA	INSTRUMENTO AVALIATIVO
- ALEIXO, C. R. S. Prescrições de práticas professorais de educação infantil no município de São Paulo		
VI - DA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES ÀS PRESCRIÇÕES		
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. Professores do Brasil: novos cenários de formação - ALEIXO, C. R. S. Prescrições de práticas professorais de educação infantil no município de São Paulo	8. Explanação teórica em <i>slides</i> sobre formação de professores, segundo Gatti 9. Divulgação das categorias de análise da pesquisa	- Seminário de apresentação das categorias em dupla
VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS COLETIVAS		
NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores	10. Exposição das ideias gerais da obra de Antônio Nóvoa	- Portfólio coletivo contendo todos os instrumentos avaliativos adquiridos nos encontros

Fonte: Elaboração própria.

Este plano será aplicado após o encerramento da pesquisa, entre os meses de agosto, setembro e outubro, na unidade escolar, com possível apresentação em eventos municipais, como Jornada Pedagógica da Prefeitura de São Paulo, a convite do Departamento de Formação da SME.

A unidade escolar lócus desta proposta de intervenção não possui uma sala específica para os momentos de formação; assim, o espaço utilizado será o refeitório, em especial, nos dias em que o projetor de imagens for necessário; também poderá acontecer na área externa da unidade, ampliando a dinâmica e as possibilidades das formações.

No encontro inaugural, a pesquisa será apresentada, socializando as etapas do projeto e suas exigências acadêmicas, elucidando, assim, um pouco desse universo ainda desconhecido e alheio a tantas professoras de Educação Infantil. A metodologia utilizada será a exposição do projeto da presente pesquisa em *slides*, elucidando seu percurso, suas etapas e os aspectos principais.

O objeto de estudo da pesquisa será o foco da primeira formação, que abrangerá as prescrições no sentido de estabelecer claramente algo, associado a regras e determinações vinculadas às atribuições dos professores de Educação Infantil; indicando sua efetivação em

manuscritos dos diversos documentos da SME voltados à educação de bebês e crianças atendidos(as) pela rede paulistana.

O instrumento avaliativo do encontro será uma sondagem inicial aplicada por meio de questionário, acerca da compreensão, pelos professores, dos documentos estudados.

Congruente com a pesquisa em si, a explanação sobre a consolidação histórica da Educação Infantil será a temática do segundo encontro, com enfoque nas razões do surgimento da modalidade, tanto em contextos macro (internacionais) como micro (municipal).

A abordagem será desdobrada com a leitura da segunda seção da pesquisa, especificamente os subtítulos: Razões para o surgimento da Educação Infantil no Brasil, e as Razões políticas e econômicas para o surgimento da Educação Infantil no Município de São Paulo. O instrumento avaliativo consistirá na listagem comparativa entre as concepções antigas e contemporâneas sobre a educação de crianças.

Mostrar a interligação entre os motivos que culminaram na Educação Infantil e as normativas legais constituem a abordagem do terceiro encontro, sobre os documentos nacionais na Educação Infantil. Como metodologia, será exposta uma linha do tempo composta pelos documentos em versão impressa, destacando os principais objetivos e contextos do período de publicação.

Individualmente, cada professora preencherá uma filipeta mencionando qual era o momento de sua carreira no ano de edição dos principais documentos, fomentando as primeiras reflexões sobre formação inicial e ingresso na carreira, assim como seus encaminhamentos com o passar dos anos.

Partindo de indagações acerca das prescrições implícitas em documentos da prefeitura municipal, a abordagem desse encontro indicará a coexistência de reflexões e constatações despontadas a partir dos impressos quanto à concepção de Educação Infantil, de criança e infância. Informar o alcance desses registros enquanto norteadores de ações para as instituições e seus professores, apresenta-se como o objetivo primordial da SME.

Após perpassar os contextos gerais, a formação continuada dos professores será retratada na IV temática, demonstrando os processos de profissionalização docente no município, em especial na Educação Infantil (CEI) e o que dizem os autores sobre essa modalidade de formação.

No quarto encontro, portanto, serão retratados para o grupo alguns elementos conceituais sobre a formação, segundo Carlos Marcelo Garcia, com leitura e exposição de *slides*. Já no quinto dia, será proposta ao grupo uma breve contextualização a respeito da formação continuada de professores na Educação Infantil, correlacionando o panorama da prefeitura municipal, com destaque na transição da modalidade da Secretaria de Assistência Social para a de Educação, tendo como referencial a análise da seção 4 da pesquisa: Formação Continuada de Professores e a Revista *Magistério*: 15 Anos do Centro de Educação Infantil, seguido de relato oral das experiências vivenciadas pelas professoras, oportunizando colocações relativas à transição de cargos em plano de carreiras. A sistematização dessa socialização coletiva será o instrumento avaliativo.

A esse tópico, será dedicado um tempo mais longo de explanação e discussão, indicando a necessidade de reflexões a partir de como os documentos propõem, desenham e formatam o professor de Educação Infantil, tendo-o como agente do currículo, acreditando, por meio das orientações contidas no rol de normativas e manuscritos, subsidiar a ação docente. Assim, a configuração do professor, ao representar e efetivar as propostas descritas, consagra-o como propositor, observador, interventor e mediador, na cultura infantil.

Embora imersos nas publicações de SME e compondo exemplares de documentos de relevância para a Educação Infantil, nos últimos anos, os conteúdos pouco são discutidos e estudados, assim, o universo documental paulistano será salientado na V temática, com base nos títulos analisados, lidos e discutidos com enfoque nos professores.

Esses momentos de formação destacarão o viés diferenciado na abordagem de cada título estudado, consonantes tanto a suas finalidades, como também com traços conceituais das equipes autoras, associadas a tendências pedagógicas, sociais e políticas dos momentos que consistiram sua elaboração.

Como metodologia, será exposta, no sexto encontro, primeiramente, uma versão dos cinco documentos que retratam seus objetivos centrais e contextos de elaboração, destacando a ponderação de alguns tópicos, como a menção ao professor com diferentes nomenclaturas, conforme cada documento: adulto (Currículo Integrador), educador (Avaliação na Educação Infantil), professor (Orientações Curriculares), docente (Padrões e Indicadores de Qualidade), e a subjetividade dessas colocações, impulsionando a interpretação crítica dos professores.

No sétimo encontro, a metodologia consistirá na leitura de parte específica da revista *Magistério*: 80 anos de educação infantil, elucidando o percurso de construção dos documentos

diante das mudanças ocorridas na modalidade, finalizando com a dinâmica em que cada professora deverá registrar uma mudança em sua ação decorrente das prescrições dos documentos.

Por conseguinte, a VI temática será dialogada à luz das categorias de análise utilizadas na pesquisa, e sua metodologia, no oitavo encontro, conterà a explanação teórica em *slides* sobre a formação de professores, segundo Gatti.

No intercruzamento dos materiais dos documentos analisados, diversos elementos importantes foram localizados e, ao serem examinados, resultaram em categorias de análise tendo o professor de Educação Infantil como foco e as suas diversas atribuições, enquanto profissional polivalente. Intencionando o aprofundamento das sete categorias, o grupo será subdividido, de maneira a se apropriar do material e socializá-lo coletivamente, por meio de um seminário, no nono encontro, atentando mais especificamente para o enredo e a fundamentação teórica de cada categoria.

O encerramento deste plano está previsto para o décimo encontro, com as considerações finais coletivas acerca de todo o processo formativo, almejando projetar nos professores pontos de vista mais amplos e críticos, diante de sua formação continuada e atribuições para a educação de crianças e bebês da rede paulistana.

A última avaliação se constituirá de um portfólio coletivo contendo todos os instrumentos avaliativos adquiridos nos encontros, incluindo tanto os escritos, como os momentos de avaliações verbais transcritas e registradas em imagens, compondo o produto final, a ser anexado na documentação do PEA e PPP da unidade.

A efetivação deste plano coloca-se enquanto um ensaio de reflexões sobre as práticas dos professores de Educação Infantil diante das sucessivas publicações e dos estudos da SME acerca das minúcias do trabalho docente; as concepções que permeiam as diretrizes e os cotidianos das creches e Emeis; as possibilidades atingíveis, ou não, em reflexo a contextos tão amplos, envolvendo também, mas indo além do exercício docente.

Fazer despontar a relevância da ação do professor da Educação Infantil a partir das ponderações oriundas da pesquisa acadêmica, e destacar sua profissionalização com propósitos de prescrição, constituem os objetivos centrais deste plano.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir um estudo como este que aqui se apresenta incute diversas considerações sobre seu processo de construção. Ao retomar as questões centrais do início da pesquisa, quando havia apenas a intenção de verificar quais eram as prescrições de práticas dos professores contidas nos documentos contemporâneos de maior relevância da Prefeitura Municipal de São Paulo, não imaginava abrir janelas para tantas outras inquietações. Decerto, foram ricos os dados obtidos acerca de todo o histórico da Educação Infantil, em sincronia com a formação continuada dos professores; entretanto, ao retomar as questões norteadoras do estudo, foi possível perceber a amplitude dos dados obtidos e a pertinência de seus diversos âmbitos, que são sinalizados ou não nas “prescrições”.

No inter cruzamento dos dados logrados nos documentos selecionados, sobressaiu uma gama de elementos que, ao serem organizados com a finalidade de examinar as intersecções entre os manuscritos, desencadearam categorias de análise com foco no polivalente professor de Educação Infantil, com suas diversas atribuições. Esse processo completou-se no cotejamento com os autores citados na fundamentação teórica, e assim possibilitou a aproximação com o objeto de estudo.

Partindo de indagações acerca das prescrições implícitas nos documentos da Prefeitura Municipal de São Paulo, a coexistência de reflexões e constatações despontaram, indicando como tônica dos impressos a concepção de Educação Infantil, criança e infância. O alcance desses registros é nortear e orientar as instituições e seus professores, a fim de contemplar o objetivo de garantir o direito à Educação Infantil de Qualidade Social a todos os bebês e crianças que vivem suas infâncias nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

A linguagem utilizada nos documentos compõe-se de uma mescla formal, ao apresentar as legislações federais e municipais que os apoiam, com a linguagem informal, ao considerar os diferentes perfis de leitores correlacionados aos contextos escolares. Os conteúdos desses materiais confluem de maneira geral entre: concepções e princípios constituintes do currículo da Educação Infantil; desenvolvimento infantil: experiências e linguagens; ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; documentação pedagógica e avaliação; o professor da infância; e interação com as famílias.

Ao ponderar os conteúdos que se diferenciam, por sua discreta menção em um dos documentos, foram localizados: formação do professor; rede de proteção sociocultural; relações

étnico raciais e de gênero; participação, escuta e autoria dos bebês. A particularidades desses tópicos está na complementaridade que apresentam em relação ao que já foi anunciado pelos impressos municipais, associados também a correntes pedagógicas atuais, mais atentas a certas especificidades do universo educacional.

Com fundamento no exame dos documentos paulistanos, declaramos que todos tratam de prescrições para as práticas docentes, por descreverem ações educativas relacionadas aos inúmeros contextos da Educação Infantil, abrangendo atribuições tanto na elaboração e expedição da documentação educacional, quanto na atuação empírica com as turmas de Educação Infantil; contudo, os impressos, ao designarem as ações dos professores de Educação Infantil, em geral, utilizam-se de verbos que indicam ordem e determinações.

Essas prescrições, no sentido de estabelecer claramente algo, associadas a regras e determinações, de certa forma estão incutidas nas atribuições dos professores de Educação Infantil, no entanto, as condições para efetivação dessas prescrições não são esmiuçadas nos manuscritos, como a volumosa quantidade de bebês e crianças atendidas no mesmo espaço, assim como tantas problemáticas.

A participação, escuta e autoria (desta vez) dos professores de Educação Infantil acontecem subordinado as prescrições estabelecidas, ponderando que aspectos da realidade escolar acabam por não terem soluções aprazadas nos escritos, assim como imprescindíveis conceitos e planejamento voltados à profissionalização docente.

Nota-se um viés diferenciado, na abordagem de cada título estudado, consonantes a suas finalidades, mas também com traços conceituais das equipes autoras, associadas a tendências pedagógicas, sociais e políticas dos momentos que abrangeram sua elaboração. A menção ao professor intercorre com diferentes nomenclaturas, conforme cada documento: adulto (Currículo Integrador), educador (Avaliação na Educação Infantil), professor (Orientações Curriculares), docente (Padrões e Indicadores de Qualidade).

Os documentos propõem, desenham e formatam o professor de Educação Infantil, como agente do currículo, acreditando, por meio das orientações contidas no rol de normativas e manuscritos, subsidiar a ação docente. Dessa forma, a configuração do professor ao representar as propostas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, se congraça como propositor, observador, interventor e mediador na cultura infantil.

Diante de toda a dedicação e das reflexões envolvidas nesta pesquisa, salientamos o trecho que criticamente retrata a apreciação da atuação docente na Educação Infantil, que é

reconhecida enquanto modalidade educacional, porém respeitada em suas singularidades, tanto da infância quanto de seus profissionais:

Considerando a especificidade da Educação Infantil e a singularidade dos bebês e crianças pequenas, meninas e meninos, a docência nesta etapa de educação básica se constitui como um ofício em construção, com saberes singulares, sobretudo marcados pelo fato da Educação Infantil ser um espaço educacional e não escolar com formas específicas de ser professor, de elaborar o planejamento, os registros e a avaliação, realizar a gestão dos tempos e materiais a fim de que as crianças tenham tempo para construir os seus projetos e teorias, relações, etc. (SÃO PAULO, 2013, p. 17).

Observa-se um percurso de aperfeiçoamento e busca de concepções e propostas correlatas aos avanços da educação, mais precisamente na amplitude e nas possibilidades do universo infantil, caracterizado por especificidades muito além apenas do desenvolvimento biológico, mas reveladoras de linguagens e experiências, caracterizando culturas infantis, nas quais desvelamos potencialidades continuamente, requisitando paridade do desenvolvimento profissional dos professores dessa modalidade educacional.

Com esse acervo documental estudado e as conclusões e inconclusões derivadas desta pesquisa, encerramos essa etapa acadêmica satisfeitas com a totalidade do trabalho, considerando os felizes contextos que perpassaram nosso percurso de construção, assim como munidas do ensejo de aprofundar estas análises, devido à recente publicação do *Currículo da cidade – educação infantil*, concomitante ao final desta pesquisa, fomentando a ânsia de atualizar este trabalho.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BIOTO-CAVALCANTI, Patrícia Ap. Práticas de um estado docente: o caso do estado de São Paulo. *In*: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; MAFRA, Jason Ferreira. **Reflexão crítica, memória e intervenção na prática pedagógica**. São Paulo: BT Acadêmica, 2013, p. 109-131.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez 1996.
- BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 abr. 2013
- BRASIL. Mais Educação São Paulo. **Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. Documento de Referência. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 10 out. 2013.
- BRASIL. **Programa Mais Educação São Paulo**. Notas Técnicas sobre o Documento de Referência do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, out. 2013.
- BRASIL. **Referenciais para formação de professores**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 2002.
- BRASIL. Relação escola sociedade: novas respostas para um velho problema. *In*: SERBINO, Raquel Volpato *et. al.* **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1998, p. 19-40.
- BRASIL. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.
- BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil:** pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** v. 1; v. 2, Brasília: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Parecer CNE/CEB nº 020/2009; Resolução CNE/CBE nº 05/2009. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica, 2009.

BRASIL. **Plano nacional de educação.** Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014.

BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 1994.

BRASIL. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPEF/Coedi, 1996.

CAMPOS, R. F.; CAMPOS, R. Políticas para a educação infantil e os desafios do novo plano nacional de educação. *In:* FARIA, A. L. G. de; AQUINO, L. M. L. **Educação infantil e PNE:** questões e tensões para o século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 9-30.

CONRAD, H. M. **O desafio de ser pré-escola. As ideias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil.** 140f., 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2000.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto Editora, 2001.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999, p. 11-45.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil:** Impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

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

INCONTRI, Dora. **Pedagogia espírita:** um projeto brasileiro e suas raízes. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo (USP), Bragança Paulista: Comenius, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida *et al.* **Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

KULHMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediações, 2001.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1987.

MAUÉS, Olgaíses. **A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, 2011, p. 75-85.

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. *In*: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 9-27.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 13-34.

ONGARI, B.; MOLINA, P. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. Trad. Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira; rev. téc. Ana Lúcia Goulart de Faria. Título Original: *Il mestiere di educatrice*. São Paulo: Cortez, 2003.

PINTO, M. A infância como construção social. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças – contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho – Portugal, 1997.

ROSEMBERG. **Educação infantil: bibliografia anotada**. Brasília: MEC, 1995.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Revista Escola Municipal**, ano 18, nº 13, Edição especial: 50 anos de pré-escola municipal. São Paulo: SME, 1985.

SÃO PAULO (SP). **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares**. São Paulo: SME / DOT, 2014.

SÃO PAULO (SP). 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.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Plano municipal de educação de São Paulo**. São Paulo: SME / DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Revista Magistério**, nº 2, Edição especial: 80 anos de educação infantil na rede municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo: SME, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Revista Magistério**, nº 3, Edição especial: 15 anos do centro de educação infantil. São Paulo: SME, 2017.

SÃO PAULO (SP) *et al.* A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, n. 1, 2010, São Paulo: Fundação Victor Civita.

SÃO PAULO (SP). Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para Pedagogia.

SERRÃO, C. R. B. **O processo de integração da creche ao sistema municipal de educação de São Paulo (2001-2004)**: a desconstrução de um atendimento integral e integrado às crianças de 0 a 6 anos. 2016. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TREVIZAN, Andressa Christina. **Formação continuada e profissionalização docente na Rede Municipal de São Paulo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. **Formação de professores e práticas pedagógicas na educação infantil**. São Paulo: Paco, p.11-32, 2015.