

Michele Pimentel Olim
Patrícia Ap. Bioto

Uma estrada de Tijolos amarelos

pesquisa-formação de professores
com Maria Montessori



UMA ESTRADA DE TIJOLOS AMARELOS:
pesquisa-formação de professores com
Maria Montessori



Conselho avaliador

Ana Paula Ferreira da Silva (PUC-SP)

Isabel Porto Filgueira (USJT-SP)

Rosemary Roggero (UNINOVE-SP)

Rosiley Ap. Teixeira (UNINOVE-SP)

Celso do Prado Ferraz de Carvalho (UNINOVE-SP)

Fernanda Rossi (UNESP)

Os textos que compõem esta obra foram submetidos à avaliação do Conselho Editorial, bem como revisados por pares.

Michele Pimentel Olim
Patrícia Ap. Bioto

UMA ESTRADA DE TIJOLOS AMARELOS:
pesquisa-formação de professores com
Maria Montessori



Copyright © Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Michele Pimentel Olim; Patrícia Ap. Bioto

Uma estrada de tijolos amarelos: pesquisa-formação de professores com Maria Montessori. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 150p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2028-4 [Digital]

1. Pesquisa-formação. 2. Formação continuada em serviço de professores. 3. Maria Montessori. 4. Educação infantil. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

APRESENTAÇÃO

Este livro traz a lume o processo de pesquisa-formação levado a efeito com um grupo de 44 professores de um Centro de Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Paulo. Foi elaborado a 92 mãos, digamos assim. Duas minhas, na figura de orientadora de mestrado de Michele, duas dela, e 88 mãos dos professores que participaram da pesquisa-formação.

Costumo dizer, e escrever, ao lado dos que escrevem sobre pesquisa-formação e pesquisa qualitativa, que esta modalidade de pesquisa, muito específica de programas profissionais de educação, não pode ser feita sem uma aliança entre pesquisadores e participantes das pesquisas. Aliança essa fundada na clareza quanto a natureza do trabalho de pesquisa-formação do qual tomarão parte; na confiança de que todos contribuirão para o bom andamento do processo investigativo e formativo; no respeito aos percursos, as opiniões, as fragilidades e potencialidades de cada um dos participantes; na dedicação aos estudos e as horas de discussão sobre o conteúdo escolhido e no compromisso assumido com a produção de conhecimento científico e com o desenvolvimento profissional de todos e de cada um.

Palavras como clareza, confiança, respeito, dedicação e compromisso não são ditas e lidas comumente quando estamos a tratar de pesquisas. Entretanto, em minha opinião, não só as palavras, mas sua encarnação nas práticas de pesquisa, ou seja, nos pesquisadores e participantes, são imprescindíveis para que as pesquisas-formação tenham lugar e sucesso.

E como se medir o sucesso de pesquisas-formação? Penso que o processo de a fazer já é um indicativo se a experiência trouxe aprendizados aos envolvidos. A comunicação do que será feito, os

acordos quanto a leituras e discussões, as falas dos participantes, a profundidade das reflexões e dos diálogos, as categorias de análise que puderam ser construídas a partir dos dados produzidos, tudo isso indica que a pesquisa-formação foi bem sucedida. As impressões que os participantes externam quanto ao que aprenderam no processo também são um bom indício.

Consideremos que os professores participantes da pesquisa-formação de que trata esse livro, 44, um número bem expressivo, leram os textos indicados e acordados, estiveram presentes, externaram suas opiniões, se deram a ver, sabiam que seriam analisados e confiaram que o processo contribuiria com seu desenvolvimento profissional. Consideremos que a pesquisadora preparou a pesquisa-formação, fez as leituras básicas do referencial teórico-metodológico, conduziu os encontros, gravou, transcreveu, triangulou e analisou os dados, produzindo um texto final em formato de dissertação. E consideremos, por fim, que a orientadora, esta que lhes escreve, idealizou o processo de acordo com os dados de realidade que a pesquisadora lhe trouxe, planejou as etapas, acompanhou o desenvolvimento da pesquisa-formação, esclareceu dúvidas, leu e releu versões de texto. Tudo isto diz do compromisso dos envolvidos nesta pesquisa-formação.

Importante apontar que na pesquisa-formação não apenas os participantes e a pesquisadora se formam. A orientadora também se forma, se forma como orientadora, experimenta, testa, verifica seus modos de proceder, reflete se os referenciais teórico-metodológicos fazem sentido, se estão funcionando e gerando os processos idealizados. Aprendemos conforme orientamos. Ao menos eu aprendo.

Relendo esse texto, seis anos depois de ter participado de seu processo de produção, pude refletir acerca dos meus modos de trabalhar, das leituras que tenho indicado, do sentido que elas têm feito nas pesquisas, nos pesquisadores e nos participantes das pesquisas. Reflito também sobre a adoção da pesquisa-formação como um modo de formar pesquisadores de programas *stricto sensu* profissionais em educação, que buscam construir alternativas

de soluções a desafios dos cotidianos escolares. Reflito sobre o impacto dessa experiência em Michele, que a meu ver, foi muito positiva, haja vista que Mi (como a chamamos carinhosamente) voltou para fazer doutorado conosco e com a mesma luz, a mesma garra que já tinha no mestrado, com certeza acrescida do que aprendeu ao longo de seis anos de vida.

Não acompanhei detalhadamente este período da vida de Michele, mas ocasionalmente nos encontrávamos via mensagens em redes sociais, em produções conjuntas. É muito bom poder rever Michele e sentir que mesmo estando longe dos olhos, muitas pessoas, entre elas Mi, nunca estiveram longe do coração.

Penso que este seja sinal de um vínculo verdadeiro, formado pelo se importar, pelo se dedicar, pelo intencionar fazer o bem. Arrisco dizer que esse era o tipo de vínculo que Montessori, autora central neste livro, mantinha com suas crianças e que ela intencionava criar com aqueles que lessem suas obras, pois Montessori desejava propagar suas boas experiências, suas conclusões, caminhos que ela havia trilhado e que confiava que poderia contribuir com o caminho de professores e alunos pelo mundo, através dos tempos. Arrisco a dizer, ainda que essa era a intenção de Michele e dos professores que estiveram na pesquisa com ela. Afinal de contas, o que somos nós, educadores, além de apostadores, de seres que confiam?

Nós apostamos, nós confiamos que o que fazemos impactará positivamente naqueles que trilham o mesmo caminho que nós por um período de tempo. Apostamos e confiamos que o que sabemos é importante para nós e para nosso grupo. Apostamos e confiamos no grupo que está conosco, que há um compartilhar de intenções, de desejos, de sonhos. E a cada aposta e cada sonho vamos acrescentando um tijolo no caminho, que nunca é só meu, que nunca tem só as marcas das minhas pegadas, mas sempre as marcas de todos que caminharam conosco. Neste livro poderão ser vistas as marcas das pegadas dos 44 professores, as minhas marcas, as de Michele e as de Montessori.

O caminho de que trata esse livro constitui-se por pesquisa formação que se guiou por algumas perguntas, a saber: A formação continuada como vinha sendo feita possibilitava uma posição investigativa de questões basilares da docência e da prática pedagógica? Como levar a efeito uma formação colaborativa no CEI? Que contribuições o trabalho com as tertúlias pedagógicas poderia oferecer à formação continuada dos professores de um CEI? Como construir uma proposta de formação continuada de professores que considere uma perspectiva colaborativa e investigativa centrada nas reflexões sobre os fundamentos da educação e a prática pedagógica por meio do trabalho com clássicos da educação?

Com os questionamentos apresentados, delimitou-se como objetivo geral da pesquisa a constituição de um espaço de formação como locus de reflexão coletiva sobre os fundamentos da docência e sua relação com a prática pedagógica. Esta formação ocorreu três vezes na semana, em encontros com uma hora de duração, durante quatro meses do ano letivo, no segundo semestre de 2017.

Ao longo dos três capítulos desta obra se poderá acompanhar a construção da argumentação que responde às perguntas de pesquisa. No primeiro capítulo se trabalhou com um breve panorama histórico da educação infantil no Brasil e no município de São Paulo. No capítulo 2 foram tecidas reflexões sobre as diretrizes para atuação e formação de professores da educação infantil em São Paulo. E finalmente, no capítulo 3, foi feita a análise das categorias que emergiram no processo da pesquisa-formação. E se poderá acompanhar também os passos de Mi, os meus e os dos 44 professores desse CEI.

Esperamos que a leitura lhe traga reflexões e que você deseje fazer seus próprios caminhos, nos quais haja garra, esperança, confiança e satisfação.

Patrícia Ap. Bioto
Maio de 2025.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	11
1.1 Primórdios da educação infantil no município de São Paulo	22
1.2 A formação de professores da educação infantil	28
CAPÍTULO II – DIRETRIZES PARA ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO PAULO	39
2.1 Avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares	47
2.2 Currículo Integrador da Infância Paulistana	49
2.3 Padrões Básicos de Qualidade para a Educação Infantil	54
2.4 Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana	57
2.5 Projeto especial de ação (PEA)	61
CAPÍTULO III – A ANÁLISE DAS CATEGORIAS QUE EMERGIRAM NO PROCESSO DA PESQUISA-FORMAÇÃO	65
3.1 Caracterização da unidade pesquisada	66
3.1.1 <i>Dinâmica da pesquisa</i>	70
3.1.2 <i>Escolha dos textos a serem utilizados</i>	75
3.2 As categorias de análise da pesquisa	76

<i>3.2.1 Primeira categoria da análise: a função do professor</i>	77
<i>3.2.2 Segunda categoria da análise: a criança e os conceitos de Maria Montessori</i>	85
<i>3.2.3 Terceira categoria da análise: experiência formativa</i>	99
3.2.3.1 Formação continuada	99
3.2.3.2 Trabalho colaborativo	105
3.2.3.3 Identidade do professor	117
3.2.3.4 Desenvolvimento profissional	119
3.2.3.5 Experiência formativa	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	137
ÍNDICE REMISSIVO	149

CAPÍTULO I

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

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

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

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

Os donos das indústrias construíam pequenas vilas operárias próximas de suas fábricas, para abrigar essas famílias. Estas vilas eram compostas por mercearias, escolas, clube esportivo e creche,

pois percebeu-se que com as famílias próximas e bem amparadas, os trabalhadores produziram mais.

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

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

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

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

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

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

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

Em 1961 foi pensada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) que incluiu as escolas maternais

e os jardins de infância como espaços próprios destinados à educação infantil.

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

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

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

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

Segundo essa perspectiva compensatória, o atendimento às crianças dessas camadas em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas possibilita a superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem a alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas (OLIVEIRA, 2007 apud MENDES, 2015, p. 98)

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

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

A partir de 1970 os avanços na educação infantil tiveram melhorias, porém ainda em processo lento. Existiam dois setores:

(1) crianças pequenas vinculadas aos sistemas educacionais; e (2) bebês, que a educação passava pela saúde e assistência.

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

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

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

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

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1988)

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

Esta regulamentação fez com que a educação infantil passasse a receber um olhar pedagógico, voltado para a educação sem

esquecer os cuidados básicos necessários para as crianças. Todas as crianças passaram a ter o direito de frequentar a creche, pois as crianças passaram a ser reconhecidas como sujeitos de direitos dentro da sociedade.

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

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

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

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

Este documento está dividido em duas partes: (1) a primeira trata sobre os princípios legais, considerações sobre a formação de professores e referenciais para regulamentação das instituições de

educação infantil; e (2) a segunda parte traz a educação infantil como direito, a situação atual das instituições de educação infantil e suas propostas tanto pedagógicas como de cuidados essenciais, além da estrutura e funcionamento dos locais destinados a este fim.

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

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

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

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

A formação de professores de educação infantil deve responder à nova concepção de creche e pré-escola, a qual lhes confere caráter

educativo. A formação adequada de tais professores concretiza o direito da criança de receber educação de qualidade e consagra a necessidade de estruturar e fortalecer um campo de trabalho que tem sido destituído de maiores exigências. (BRASIL, 1998)

Já o volume II dos Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil (1998) é iniciado com o texto “A Educação Infantil como direito”, resultado da palestra apresentada por Carlos Roberto Jamil Cury, em Brasília, no ano de 1997.

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

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

Maria Malta Campos (1997) utiliza um texto que escreveu na mesa redonda “Parâmetros de atendimento em instituições de educação infantil” e foi publicado pela Fundação Carlos Chagas para relatar a regulamentação da educação infantil, passando pelos diversos tipos de regulação e qualidade na educação infantil e pela

responsabilidade tanto da família quanto do governo na criação de uma instituição escolar.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

No ano de 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/01, com o objetivo de traçar metas para todos os níveis de ensino, com validade de dez anos. O objetivo principal deste plano era reduzir as desigualdades sociais e regionais no que diz respeito ao acesso e permanência das crianças no ensino público.

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

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

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

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

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

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

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

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro e cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até três anos até o final de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, anexos, meta 1)

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

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

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

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

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

1.1 Primórdios da Educação Infantil no Município de São Paulo

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

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

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

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

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

As primeiras creches de São Paulo ligadas ao poder público municipal foram criadas na década de 1950, por meio do estabelecimento de convênios entre entidades beneficentes e a recém-criada Comissão de Assistência Social Municipal (CAMSU)

em 1951, que foi extinta em 1955 e substituída pela Divisão de Serviço Social, que tinha como principal função o atendimento aos munícipes de baixa renda e até mesmo sem renda e a proteção à infância e à maternidade (Franco, 2009, p. 31 apud PANIZZOLO, 2017, p. 9)

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

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

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

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

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

Em 1970, o Município de São Paulo contava com uma única unidade direta que atendia 180 crianças e 28 equipamentos conveniados que atendiam 660 crianças. [...] Um primeiro fator foi o processo de descentralização da Secretaria a partir de 1976, que propiciava um maior contato dos técnicos com a comunidade local. [...] Um segundo fator encontra-se na atuação local das mulheres dos bairros populares [...]. Ao mesmo tempo em que participavam das mobilizações de luta por creche, organizavam, ainda que de modo precário, creches comunitárias nos espaços disponíveis de sociedades amigos de bairro, igrejas, casas etc. [...] Um terceiro fator reside na própria experiência de trabalhar e administrar as creches comunitárias. Ao criar, administrar, enfrentar uma série de problemas cotidianos, o grupo de mães foi acumulando argumentos e construindo condições para realizar a discussão sobre as necessidades de instalações [...] Um quarto fator foi a articulação entre os vários grupos de mães dispersos pelos bairros e os grupos feministas que passaram, após 1975, a se organizar de modo mais sistematizado e ideológico, o que favoreceu a criação do Movimento de Luta por creches. (PANIZZOLO, 2007, p. 10-11)

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

É criado em 1975 o primeiro departamento vinculado ao Ministério da Educação que contempla as crianças de quatro a seis anos, assim como as primeiras Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) (Lima, 2016, p. 78). A partir de 1976 as mulheres atuavam diretamente nos bairros populares, e isso fazia com que a necessidade das creches se tornasse uma questão de extrema

urgência. Elas participavam dos movimentos sociais que pediam por mais creches, porém se organizavam de modo precário nos espaços disponíveis para atender às crianças.

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

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

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

Entre os anos de 1983 a 1985, durante a gestão de Mario Covas, foram criadas mais cento e treze creches diretas. Neste período a função pedagógica das escolas passou a ser o foco das discussões em todos os documentos curriculares, e este período foi de divisão na educação municipal, pois era preciso romper com a visão exclusivamente assistencialista ou de escola preparatória. (Lima, 2016).

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

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

Entre os anos de 1989 a 1992 já na gestão de Luiza Erundina, foram criados os primeiros concursos públicos para auxiliares de desenvolvimento infantil, pedagogos, cozinheiros, vigias, zeladores e auxiliares de enfermagem para as creches diretas. Já

contabilizavam trezentos e dezessete creches diretas e atendimento para mais de trinta e três mil crianças.

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

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

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

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

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

O Decreto nº 58154/18, de 22 de março de 2018 revogou o Decreto nº 41.588/01, dispondo sobre a reorganização da Secretaria

Municipal de Educação, bem como alterando a denominação e lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica.

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

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

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

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

Ao longo de todas essas gestões, diversos sujeitos sociais foram envolvidos para que pudessem pensar a educação infantil,

dentre eles, vereadores, dirigentes sindicais, membros do poder executivo e técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

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

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

1.2 A formação de professores de educação infantil

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

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

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

Se, para as creches, o profissional requerido vinha das áreas da saúde e da assistência, para os jardins de infância o profissional era o professor. Em geral, as creches eram dirigidas por médicos ou assistentes sociais (ou irmãs de caridade), contando com "educadoras" leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos conhecimentos nas áreas de saúde, higiene e puericultura. Nos jardins de infância eram os professores (mas sobretudo as professoras normalistas) os profissionais destinados à tarefa de educar e socializar os pequenos (VIEIRA, 1999).

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

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

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

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

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

Fundamentos da Educação, estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau e didática.

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

A formação de professores de educação infantil se dava pelo Magistério, e seus conteúdos eram específicos para educação infantil como o conhecimento das características físicas das crianças em todos seus aspectos, as condições de saúde, mentais e sócio emocionais.

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

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

Os cursos de Pedagogia nos anos 60 abrangiam um currículo mínimo que formava vagamente os professores, sem considerar se existia um campo de trabalho ou não, pois formavam técnicos em educação. O currículo do curso era considerado ““enciclopédico”, teórico”, “generalista” por oferecer poucas possibilidades de

instrumentalização do aluno para o exercício das funções de técnico de educação.’ (SILVA, 2006, p. 52)

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

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

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

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

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

Surgiram então diversas indagações quanto à função do curso de pedagogia. As instituições aguardaram o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), e o Ministério da Educação sinalizava que o curso deveria permanecer e por meio do edital nº 4/97, da Secretaria de Educação Superior (SESu), deviam ser

elaboradas propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, dentre elas o curso de pedagogia.

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

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

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

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

A nova LDB configura a EI como etapa inicial da educação básica, o que desvincula a educação de crianças do caráter protetoral sustentado pelas instituições de EI até então. (...) A ampliação do conceito de Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), a expansão da concepção de

Educação, como formativo para o mundo do trabalho, às práticas sociais e de convivência familiar, o aumento das responsabilidades das unidades escolares, a participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e a participação da comunidade em conselhos da instituição educacional são alguns dos avanços em nível educacional que possibilitaram a autonomia e o investimento em instituições educacionais. (DUTRA, 2014, p. 62)

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

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

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

Tanto documentos oficiais, especialistas e pesquisas apontam para o caminho de que se deve conhecer as especificidades das

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

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

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

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

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

Muitas mudanças vêm ocorrendo nos últimos anos quando se fala em formação continuada de professores de educação infantil.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mesmo com estas orientações e tantas outras regulamentações governamentais, a formação inicial e continuada ainda não

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

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

De acordo com Colaço et al. (2013), o Proinfantil tem como objetivo o acesso dos professores em exercício na Educação Infantil que atuam em creches e pré-escolas da rede pública e da rede privada. Pretendia oportunizar aos professores experiências que possibilitassem o desenvolvimento das concepções de criança e infância.

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

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

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

O projeto do Curso de Especialização foi laborado em 2009, ela CGFORM, em parceria com a Coordenação Geral de Educação

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

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

Após a promulgação da Constituição, foi elaborado o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e em seguida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Com esses documentos apresentados, a educação infantil no município de São Paulo, através de seus governantes, passou a regulamentar diretrizes que serviriam como referência para o trabalho junto às crianças, tendo em vista serem bebês e crianças bem pequenas.

CAPÍTULO II

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

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

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

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

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

O artigo onze deste decreto trata das funções do coordenador pedagógico. O inciso II orienta que o coordenador deve elaborar o

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

Além disso, os registros diários trazidos para o coordenador pelos professores são materiais de trabalho, tornando o diálogo mais colaborativo e podendo discutir e planejar ações futuras, com apontamentos sobre as intervenções no espaço e tempo, além da seleção de materiais e os trabalhos em grupo. O professor media as interações com as crianças e o coordenador media as interações com os professores.

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

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

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

Os incisos sete e oito orientam uma das principais funções do professor, especialmente na educação infantil. Planejar e desenvolver, num trabalho colaborativo, as atividades pedagógicas que garantam o aprendizado e desenvolvimento das crianças,

assim como articular as experiências dos alunos a partir dos conhecimentos metodológicos, procedimentos didáticos e instrumentos de trabalho.

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

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

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

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

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

XIV - participar das atividades de formação continuada oferecidas para o seu aperfeiçoamento, bem como de cursos que possam contribuir para o seu crescimento e atualização profissional;

XV - atuar na implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, comprometendo-se com suas diretrizes, bem como com o alcance das metas de aprendizagem; (SÃO PAULO, 2013)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Após o ano de 2009 o programa foi aberto à participação dos professores da Rede Municipal. A meta era atingir pelo menos dois professores por unidade educacional até o ano de 2012,

participando de todos os cursos apresentados. Os cursos estavam divididos em oito temas: (1) A escuta ativa e exploração musical; (2) Contos e recontos; (3) Jogar e brincar; (4) O corpo e o movimento criativo; (5) Práticas teatrais; (6) Narrativas infantis no jogo do faz de conta; (7) Experiência de apropriação do conhecimento matemático e (8) Um olhar para o desenho. A meta foi atingida e este conceito seguiu pelos anos de 2010 e 2011.

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

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

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

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

I – oferecer formações aos profissionais de educação, considerando as necessidades regionais e em acordo com as diretrizes do CEU-FOR;

II – estabelecer diálogo direto com os profissionais das UEs e CEUs sob sua responsabilidade, mapeando as necessidades e demandas e propondo ações de formação adequadas às realidades regionais;

III – ser referência do CEU-FOR para os profissionais de educação de sua região, mantendo-os informados sobre as ofertas de formação, acompanhando inscrições e monitorando aproveitamento dos cursos em andamento, em interlocução com DOT/SME;

IV – realizar avaliação periódica das ações de formação desenvolvidas em suas regiões, propondo alterações e correções nos procedimentos do CEU-FOR tendo em vista seu aperfeiçoamento contínuo;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A Prefeitura Municipal de Educação de São Paulo tem pensado seriamente sobre a formação continuada em todos os níveis de ensino, para subsidiar o trabalho educativo. Por este motivo criou quatro documentos específicos para educação

infantil, que são a base de estudo e trabalho dos professores, com os seguintes títulos:

➤ Orientação Normativa 01/13 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares; (SÃO PAULO, 2014)

➤ Currículo Integrador da Infância Paulistana; (SÃO PAULO, 2015)

➤ Padrões Básicos de Qualidade para a Educação Infantil; (SÃO PAULO, 2015)

➤ Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. (SÃO PAULO, 2016)

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

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

2.1 Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares

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

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

Este documento traz um grande desafio à Prefeitura de São Paulo, pois foi a primeira publicação específica para a faixa etária de 0 a 5 anos, elaborada a partir do ¹artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96.

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

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

- Considerar a criança como principal protagonista da ação educativa;
- A indissociabilidade do cuidar e do educar no fazer pedagógico;
- Considerar a criança como centro da atenção do Projeto Político Pedagógico;
- Possibilitar à criança o acesso aos bens culturais, construídos pela humanidade, considerando-os sujeitos de direitos, portadora de história e construtora das culturas infantis;
- Reconhecer e valorizar a diversidade cultural das crianças e de suas famílias;
- Dar destaque ao brincar, a ludicidade e às expressões das crianças na prática pedagógica de construção de todas as dimensões humanas;
- Considerar a organização do espaço físico e tempo como um dos elementos fundamentais na construção dessa pedagogia;
- Efetivar propostas que promovam a autonomia e multiplicidade de experiências;
- Possibilitar a integração de diferentes idades entre os agrupamentos ou turmas;

¹ Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

- Ter a arte como fundamento na formação dos (as) profissionais da primeira etapa da Educação Básica;
- Estabelecer parcerias de participação com as famílias;
- Estender o espaço educativo para a rua ou bairro e a cidade;
- Buscar continuidade educativa da Educação Infantil na direção do Ensino Fundamental.

Segundo o referido texto, a documentação pedagógica deve trazer esclarecimentos à família e aos professores quanto às atividades desenvolvidas em âmbito escolar. As instituições de educação infantil devem planejar seu trabalho pedagógico reunindo a equipe e acompanhar através de relatórios descritivos dos alunos, seu desenvolvimento, avaliando se foram proporcionadas experiências significativas para elas, pensando na continuidade do processo de aprendizagem.

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

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

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

2.2 Currículo Integrador da Infância Paulistana

Criado no ano de 2015, o Currículo Integrador é fruto de ampla discussão e construção coletiva, pois foi pensado primeiramente pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e após treze Seminários Regionais, que englobavam as treze diretorias regionais da Prefeitura de São Paulo, onde eram abertos espaços de discussão, reflexão e debates sobre a forma como as crianças chegavam nos

Centros de Educação Infantil (CEI's), iam para as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's) e partiam para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF's), sem nenhum contato entre os professores que integram esses níveis de ensino.

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

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

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

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

Assim, como o menino-poeta-educador Manoel de Barros, quando educadoras e educadores são estudiosos de crianças (criançólogos), observadores de crianças (criancistas), caçadores dos “achadouros” das infâncias que habitam os espaços coletivos de educação, revela-se uma infância potente, real, viva e pulsante que é fundamental para a construção do Currículo Integrador, capaz de considerar bebês e

crianças em sua integralidade e articular vida e educação de forma significativa e socialmente relevante, sem rupturas. (SÃO PAULO, 2015, p. 19)

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

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

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

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

bebês. Seu papel na educação é fundamental, pois podem organizar e reorganizar suas práticas de acordo com seu grupo de trabalho.

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

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

O documento finaliza suas orientações abordando a documentação pedagógica. Documentar algo deve ser função essencial do professor. A partir da documentação pedagógica o professor avalia o processo educativo e também reorganiza seu planejamento e atividades diversificadas que propõe para as crianças e bebês. A documentação valoriza a autoria e protagonismo infantis, assim como o protagonismo docente. Mostra as experiências vividas, a intencionalidade do professor e o percurso de desenvolvimento e aprendizagem.

O registro da documentação pode acontecer de diversas formas: a partir de fotos e vídeos feitos no decorrer das atividades, no desenho

e nas redações feitas pelos alunos e suas famílias, e através de semanários e relatórios de desenvolvimento das crianças na educação infantil. Já no ensino fundamental a documentação pedagógica é uma forma de avaliar o percurso e aprendizagem das crianças.

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

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

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

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

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

2.3 Padrões Básicos de Qualidade para a Educação Infantil

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

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

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

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

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

Por ser o documento base para o trabalho, o projeto político pedagógico (PPP) deve conter informações diversas da unidade educacional e de seu entorno, partindo das concepções de criança e escola e o qual objetivo se pretende atingir no decorrer do ano

letivo. Toda escola precisa ter este documento e também avaliá-lo constantemente, pois toda unidade educacional muda de acordo com as diferentes aprendizagens que ocorrem em seu interior.

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

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

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

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

adultos, além de possuir multiplicidade de objetos e brinquedos, decoração e mobiliário apropriado.

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

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

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

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

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

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

- Quadro de recursos humanos composto por: gestores, docentes e equipe de apoio.
- Relação democrática e de respeito à diversidade das crianças e famílias e dos profissionais que atuam na Unidade Educacional;

- Cumprimento dos direitos trabalhistas de acordo com o vínculo jurídico estabelecido entre o profissional e seu empregador (estatutário ou CLT- Consolidação das Leis Trabalhistas);
- Formação inicial e continuada em consonância com a legislação federal/municipal em vigor;
- Conhecimentos teóricos e práticos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês e crianças consoante os dispositivos da legislação federal e municipal;
- Trabalho coletivo e autoral como premissa da ação educativa. (SÃO PAULO, 2015, p. 47)

2.4. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

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

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

É feita na escola em dois momentos. O primeiro momento é chamado de autoavaliação participativa, onde a gestão escolar reúne todo seu quadro de profissionais (funcionários da cozinha, da limpeza, quadro de apoio e professores) juntamente aos pais dos alunos e comunidade como um todo para obter um panorama dos pontos fortes e os desafios da unidade educacional. Previamente é

preparado um momento em que a equipe gestora explica aos pais como será esta reunião. Em seguida os pais se dividem em nove grupos para discutir as dimensões apresentadas e opinam de forma participativa em todos os grupos. Ao final retornam com todos os presentes para explanação de tudo o que vem ocorrendo de forma positiva e negativa na escola.

As dimensões avaliadas são as seguintes:

➤ Dimensão 1 – Planejamento e gestão educacional: explicação sobre o projeto político pedagógico e como é o entendimento de todos na sua elaboração, tendo em vista que deve ser um documento elaborado com todos da escola e suas famílias;

➤ Dimensão 2 – Participação, escuta e autoria de bebês e crianças: considera a participação das crianças no planejamento e a escuta sensível dos desejos e necessidades dos bebês pelos professores;

➤ Dimensão 3 – Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias: traz que toda linguagem para a criança é uma brincadeira. Eles se expressam a partir das diferentes linguagens quando são oferecidas experiências agradáveis e de desenvolvimento;

➤ Dimensão 4 – Interações: avalia como se dão as interações dentro do espaço escolar seja entre as crianças e as crianças e adultos, além do relacionamento entre adultos;

➤ Dimensão 5 – Relações étnico-raciais e de gênero: considera as diversas identidades e culturas dentro da escola, a construção coletiva de relações de respeito e uma educação pautada na igualdade entre todos;

➤ Dimensão 6 – Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais: avalia a organização dos espaços e ambientes e a forma como é utilizado no dia-a-dia da escola. Inclui neste item os materiais disponibilizados pela gestão para o trabalho pedagógico dos professores junto às crianças.

➤ Dimensão 7 – Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo: essa dimensão aponta a importância dos cuidados com a saúde e higiene das

crianças e bebês. A responsabilidade pelos cuidados com as crianças deve ser compartilhada com as famílias.

➤ Dimensão 8 – Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores: avalia a forma de trabalho oferecida pela gestão aos seus profissionais e se os materiais disponíveis para acesso estão organizados e em local de fácil acesso.

➤ Dimensão 9 – Rede de proteção sociocultural: unidade educacional, família, comunidade e cidade: garantir os direitos de bebês e crianças o acesso aos bens socialmente constituídos (na unidade educacional, na família e na sociedade) e a forma como eles participam dessas culturas diversas como teatro, parque, museus e centros culturais.

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

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

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

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

A dimensão oito inicia apresentando a importância das formações inicial e continuada na garantia da qualidade da educação. Esta dimensão busca melhorar não somente a formação dos professores, mas também do quadro de apoio à educação e a equipe gestora.

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

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

8.1 Formação do quadro docente

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

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

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

8.2 Formação da equipe gestora

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

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

8.3 Formação do quadro de apoio

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

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

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

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

2.5 Projeto Especial de Ação (PEA)

Os projetos especiais de ação (PEA's) desenvolvidos com os professores de educação infantil nas creches do Município de São Paulo trazem a formação contínua como prioridade em toda sua extensão. Todos os centros de educação infantil precisam elaborar este projeto no início do ano letivo para dar andamento no decorrer do mesmo. De acordo com Beltran (2012),

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A participação de todos os professores é fundamental e consta no capítulo cinco do projeto, tanto o nome quanto a formação e

horário de trabalho de cada um dos profissionais que participam dos momentos de formação.

O capítulo seis apresenta os objetivos deste projeto:

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

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

aparece no projeto elaborado no início do ano. Na formação os professores recebem orientações para o desenvolvimento desta atividade, assim como fazem a socialização para os encaminhamentos e continuidade deste projeto permanente.

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

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

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

CAPÍTULO III

A ANÁLISE DAS CATEGORIAS QUE EMERGIRAM NO PROCESSO DA PESQUISA-FORMAÇÃO

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

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

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

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

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

Com esses documentos apresentados, a educação infantil no município de São Paulo, através de seus governantes, passou a regulamentar diretrizes que serviriam como referência para o

trabalho junto às crianças, tendo em vista serem bebês e crianças bem pequenas.

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

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

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

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

3.1 Caracterização da unidade pesquisada

O CEU CEI Jardim Paulistano localiza-se na Zona Norte de São Paulo. Faz parte da Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia e é uma das escolas da rede direta da Prefeitura Municipal de Educação de São Paulo. A escola, por estar dentro de uma unidade do Centro Educacional Unificado (CEU),

possui algumas particularidades e características próprias, e foi pensada para desenvolver habilidades e competências humanas em suas diversas unidades.

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

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

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

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

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

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

	NOME	HABILITAÇÃO
1	Ana Claudia de A.L. de Carvalho	PÓS PSICOPEDAGOGIA
2	Ana Maria dos Santos	PÓS EDUC INCLUSIVA
3	Ana Paula Soares	PÓS DOC UNIVERSITÁRIA
4	Ana Rosa Antunes Salgado	PEDAGOGIA
5	Andrea Aparecida M. Pirassoli	PEDAGOGIA
6	Bruno Luiz Chantiri	PEDAGOGIA
7	Carla da Luz Neves	PÓS PSICOLOGIA
8	Cibele Ribeiro de Barros Morilha	PÓS ED INFANTIL
9	Claudia E. Rodrigues Santander	PEDAGOGIA
10	Daniela Ap. C. Correa Miorin	PÓS ED INFANTIL
11	Daniela Langone Miranda	PEDAGOGIA
12	Fabiana Tomazia da P. Freitas	PÓS ADM ESCOLAR
13	Fabio Pila	PÓS PSICOMOTRICIDADE
14	Gabriela Pastrello Bono	PEDAGOGIA
15	Graciane Silva Canuto Canavezi	PEDAGOGIA
16	Iris Cristina Lima da Silva	PÓS ARTES
17	Ivone Rodrigues Pessoa Macedo	PEDAGOGIA
18	Josilene Aparecida de Souza	PÓS ARTE/HIST.CULTURA
19	Leticia Pelissari Santos	PEDAGOGIA
20	Liliana Almeida Teixeira	PEDAGOGIA
21	Lucimara Henrique dos Santos	PEDAGOGIA
22	Maria Ângela Brito Barranjard	PÓS DOC UNIVERSITÁRIO
23	Maria Aparecida Cezar Vieira	PEDAGOGIA
24	Maria Cecília P. da Fonseca	PÓS PSICOMOTRICIDADE
25	Maria Valmira Leres dos Santos	PEDAGOGIA
26	Marilu de Oliveira Mansano	PEDAGOGIA
27	Marisa Dourado Gomes Araujo	PEDAGOGIA
28	Miriam Tornero	PEDAGOGIA
29	Nilzete de Barros Rodrigues	PÓS EDUC INCLUSIVA
30	Niris Katyane de Lacerda Pessoa	PEDAGOGIA

31	Patricia Simone Gonçalves	PEDAGOGIA
32	Paula Regina Santana Zambotto	PÓS PSICOMOTRICIDADE
33	Priscila Cristina da Silva Lins	PEDAGOGIA
34	Sara da Silva	PEDAGOGIA
35	Silvia Maria Caiado	PEDAGOGIA
36	Simone Magalhães da Silva	PEDAGOGIA
37	Solange S. de Assis Guedes	PÓS EDUC INFANTIL
38	Telma Lopes de Laia	PEDAGOGIA
39	Thiely Aparecida do C. Capelo	PEDAGOGIA
40	Valeria Alves Bento	PEDAGOGIA
41	Vanessa de Lira Buda	PEDAGOGIA
42	Vanessa de Souza	MAGISTÉRIO
43	Vivian Aparecida dos Santos	PEDAGOGIA
44	Viviane Graziela Zachello	PEDAGOGIA

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

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

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

Anualmente, no final de todo ano letivo, o grupo de professores escolhe um tema para ser trabalhado no decorrer do

próximo ano, durante esses momentos de formação. Dentre os temas já escolhidos estão a Psicomotricidade, a Leitura e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil. No ano da pesquisa, o tema escolhido foi Tempos e Espaços na Educação Infantil.

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

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

3.1.1 Dinâmica da Pesquisa

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

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

informes da Prefeitura Municipal de São Paulo relacionados à Secretaria Municipal de Educação.

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

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

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

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

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

Primeiramente, seriam programados alguns momentos para leitura de textos de Maria Montessori, definidos anteriormente, e alguns professores questionaram a escolha da autora. Neste momento houve uma breve apresentação da obra que seria utilizada e percebeu-se que a mesma trabalhou muito com crianças pequenas e seu olhar para elas era diferenciado. A autora escolhida traria contribuições importantes para os professores e suas práticas.

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

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

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

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

Datas	Manhã	Tarde
Setembro		
12/09	Apresentação	
14/09	<i>As delicadas estruturas psíquicas</i> (MONTESSORI, 1936 p. 50-62) (Leitura)	Apresentação
19/09	<i>As delicadas estruturas psíquicas</i> (MONTESSORI, 1936 p. 50-62) (Leitura)	<i>As delicadas estruturas psíquicas</i> (MONTESSORI, 1936 p. 50-62) (Leitura)
20/09	<i>As delicadas estruturas psíquicas</i> (MONTESSORI, 1936 p. 50-62) (Discussão)	<i>As delicadas estruturas psíquicas</i> (MONTESSORI, 1936 p. 50-62) (Discussão)
26/09	<i>A inteligência</i> (MONTESSORI, 1936 p. 74-83) (Leitura)	
27/09	<i>A inteligência</i> (MONTESSORI, 1936 p. 74-83) (Discussão)	<i>A inteligência</i> (MONTESSORI, 1936 p. 74-83) (Leitura)
28/09		<i>A inteligência</i> (MONTESSORI, 1936 p. 74-83) (Discussão)
Outubro		
03/10	<i>A mão</i> (MONTESSORI, 1936 p. 93-99) (Leitura)	
04/10	<i>A mão</i> (MONTESSORI, 1936 p. 93-99) (Discussão)	
05/10		<i>A mão</i> (MONTESSORI, 1936 p. 93-99) (Leitura)
17/10		<i>A mão</i> (MONTESSORI, 1936 p. 93-99) (Discussão)
18/10	<i>A atividade motora</i>	<i>A atividade motora</i>

	(MONTESSORI, 1936 p. 108-111) (Leitura)	(MONTESSORI, 1936 p. 108-111) (Leitura)
19/10	<i>A atividade motora</i> (MONTESSORI, 1936 p. 108-111) (Discussão)	<i>A atividade motora</i> (MONTESSORI, 1936 p. 108-111) (Discussão)
25/10	<i>O ambiente</i> (Leitura)	
26/10	<i>O ambiente</i> (Discussão)	<i>O ambiente</i> (Leitura)
31/10		<i>O ambiente</i> (Discussão)
Novembro		
07/11	<i>A educação da criança</i> (Leitura)	
08/11	<i>A educação da criança</i> (Discussão)	<i>A educação da criança</i> (Leitura)
09/11		<i>A educação da criança</i> (Discussão)
14/11	<i>A preparação espiritual do professor</i> (MONTESSORI, 1936 p. 165-169) (Leitura)	
15/11	<i>A preparação espiritual do professor</i> (MONTESSORI, 1936 p. 165-169) (Discussão)	
16/11		<i>A preparação espiritual do professor</i> (MONTESSORI, 1936 p. 165-169) (Leitura)
21/11		<i>A preparação espiritual do professor</i> (MONTESSORI, 1936 p. 165-169) (Discussão)
23/11	Encerramento	Encerramento

Como a cada texto o tempo para leitura e discussão variou, houveram mudanças quanto à entrega de material escrito, porém, após definidas datas para apresentação e discussão dos textos, tendo em vista os documentos escolares que chegavam e eram necessárias explanações no decorrer do semestre, foi feita uma alteração no período da tarde, onde os textos *O Ambiente* (MONTESSORI, 1965) e *A educação da criança* (MONTESSORI, 1936) não puderam ser lidos, assim como no período da manhã o texto *A*

educação da criança (MONTESORI, 1936) também não pode ser lido. Os professores de ambos os períodos concordaram com a retirada dos textos em questão, por quererem manter as discussões pré-estabelecidas, porém solicitaram que os textos fossem lidos e discutidos em outros momentos de formação.

3.1.2 Escolha dos textos a serem utilizados

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

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

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

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

No ano de 1922 fundou sua própria escola, a *Casa dei Bambini*, cujo modelo rapidamente foi copiado em outras escolas europeias.

Neste ano foi nomeada inspetora geral das escolas públicas da Itália, porém com a ascensão do fascismo, as escolas montessorianas começaram a ser fechadas e a educadora viu-se obrigada a sair de seu país. Após passar por diversos países e a Segunda Guerra Mundial acabar, voltou para Itália, porém como seu método já era muito conhecido mundialmente passou a formar professores com seu método. Faleceu na Holanda no ano de 1952.

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

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

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

3.2 As categorias de análise da pesquisa

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

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

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

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

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

3.2.1 Primeira categoria da análise: A função do professor

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

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

- I - participar na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao

planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades da articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, Lei 9.369/96, Art. 13)

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

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

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

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

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

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

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

Analisar a função do professor de educação infantil é importante durante todo o processo de formação continuada dentro da escola, pois muitas vezes as funções do professor ainda são esquecidas e eles procuram trazer práticas caseiras para dentro da escola.

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

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

Já Maria Montessori conceitua o preparo do professor de educação infantil, ao “insistirmos em afirmar que o professor deve preparar-se interiormente; estudando-se a si mesmo, [...], a fim de conseguir suprimir os próprios defeitos ocultos na consciência necessitamos de ajuda externa, de uma certa instrução; é

indispensável que alguém nos indique o que devemos ver em nós mesmos” (MONTESSORI, 1936, p. 165)

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

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

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

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

Infelizmente muitos adultos, sem se dar conta, reprimem o crescimento das crianças, negando à criança, sua oportunidade de exploração, curiosidade, seu crescimento, muitas vezes por cuidado excessivo, por achar que a criança não é capaz, não irá conseguir, quando digo adultos me refiro a professores, responsáveis e pais. (Prof^a. Josilene)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Montessori diz que o professor tem a sua frente crianças, seres indefesos que aceitam tudo que lhes é proposto e por este motivo o professor precisa refletir profundamente sobre suas atitudes junto a este grupo, para que as crianças não passem por traumas. O adulto domina a criança simplesmente por ser adulto, por isso deve se auto avaliar sempre, expelindo de seu coração a ira e o orgulho, se tornando humilde para reconhecer seus erros.

O adulto tem dificuldade de deixar a criança tocar nos objetos, tirar do lugar e de ter que se conter a não interferir, sem por limites, deixar a criança explorar com as mãos. Muitas vezes, nós adultos, nos pegamos intervindo nas descobertas das crianças. 'Por cuidado', esquecemos que a criança e seu conhecimento se dá sobre a exploração com as

mãos. A criança precisa tocar nos objetos e precisamos estar atento para não reprimir seu crescimento. (Prof^a. Marilu)

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

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

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

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

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

O professor deve refletir a práxis docente e esse seria o ponto crucial do que será levado nas práticas pedagógicas, sempre deverá ser levado em consideração os efeitos da ação-reflexão-ação, para

sempre melhorar e evoluir enquanto profissional para garantir o êxito do educando. (Prof^a. Thiely)

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

Entender como a criança pequena estabelece e constitui suas relações e formas de pensamento é o que iremos investigar neste subitem. Na escola de educação infantil a criança depara-se com múltiplas pessoas, de diferentes origens, convivendo em torno de dez horas por dia, durante alguns meses do ano.

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

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

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

A autora destaca a inteligência da criança e faz uma relação (bastante reflexiva) sobre como o nosso comportamento, atitudes e a maneira egocêntrica de ouvir e observar a criança, levando a traumas e rupturas, pois ignoramos a sensibilidade interior da criança. Quando deixamos de ouvi-la interrompemos bruscamente suas reflexões que

geralmente para nós não são importantes. Segundo a autora é uma reação inconsciente, mas ‘cancela o primitivo desejo infantil’. (Prof^a. Maria Angela)

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

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

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

De acordo com a orientação normativa 01/13 (2014), as concepções de criança e infância são construções sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas e a partir de múltiplas variáveis como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte, portanto, pode-se afirmar a existência de múltiplas linguagens e de várias formas de ser criança.

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

modos e movimentos, onde o controle e a habilidade são princípios de conduta. (Prof^a. Carla)

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

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

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

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

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

A linguagem é característica do ser humano, enquanto o deslocamento acontece com todos os animais (Montessori, 1936, p. 93). O deslocamento apresentado por Montessori em um dos textos

lidos trata dos movimentos corporais, e no caso dos animais, os movimentos utilizados por eles para se expressarem.

O movimento, além de ser a expressão do querer, é responsável pela estruturação da consciência. Coloca o seu querer com uma relação com a realidade exterior. O movimento do seu eu materializa-se. O querer materializa-se através dos movimentos. (Prof^a. Ana Rosa)

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

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

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

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

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

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

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

O professor não poderá forçar a criança a realizar determinada tarefa ou atividade, mas permitir que elas façam as coisas livremente, pois assim em algum momento farão movimentos que até então eram inesperados pelo professor. Ao mesmo tempo é necessário o incentivo, é importante respeitar o tempo da criança, pois a autora diz que a criança é descobridora, quando ela deseja explorar e descobrir um novo mundo. (Prof^a. Niris)

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

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

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

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

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

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

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

É por meio do movimento e do toque que as crianças exploram e decodificam o mundo ao seu redor. A criança ama tocar os objetos

para depois poder reconhece-los, usamos largamente na educação infantil para chamar a atenção dos alunos para as propriedades dos objetos (tamanho, forma, cor, textura, peso, cheiro, barulho, etc.). (Prof^o. Fabio)

De acordo com as funções motoras iniciais da criança, como o desenvolvimento e a fala, possibilitam a exploração e o estabelecimento de relações com o ambiente, transformando-o. Através da livre exploração, a criança age conforme a manifestação do seu eu interior, cabendo aos pais e educadores respeitarmos esta necessidade da criança. (Prof^a. Gabriela)

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

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

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

O texto nos deixa claro a importância de uma mobília adequada com móveis feitos especialmente para o tamanho e altura da criança,

contendo diversidade de materiais, aonde a criança possa desenvolver individualmente suas qualidades, respeitando também o espaço de seus companheiros. A aprendizagem é elemento integrador da criança com o mundo que a cerca. (Prof^a. Solange)

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

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

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

O adulto acredita, segundo Montessori, que a criança desenvolva-se fisicamente e não valoriza o seu desenvolvimento psíquico, que acontece desde que ela é muito nova e não com o passar dos anos, quando seu físico se desenvolve. E não é assim! Vemos isso no dia-a-dia! Desde os bebês que chegam no Berçário I, chorões, inseguros, com medo do mundo e que com o passar dos meses já tomam conta do corredor, vão para outras salas, relacionam-se com outras crianças e se ambientam à escola. Não há desafio maior que o desfralde! Tão rápido para uns e tão demorado para outros. (Prof^a. Graciane)

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

A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como indissociável do processo educativo; A participação, o diálogo com as famílias e o estabelecimento de uma relação democrática e respeitosa com a comunidade local; O reconhecimento das especificidades das faixas etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças da mesma idade e de idades diferentes; Os deslocamentos e os

movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos; A acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos para todos os bebês e crianças; A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, africanos, asiáticos, europeus e de outros países da América; Espaços alegres e coloridos que instiguem as crianças a desenvolverem a sensibilidade estética; A composição de ambientes que valorizem a diversidade cultural das crianças e das suas famílias, as produções das crianças e a cultura brasileira. (BRASIL, 2009)

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

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

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

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

A autora defende um ambiente escolar propício, aconchegante para o desenvolvimento da aprendizagem em seus amplos aspectos físicos, psíquicos, espirituais, fundamentados na liberdade das ações orientadas, observadas pelo professor. Em seu conceito o ambiente adequado na mobília para os pequenos aprendizes contemplando as diversas necessidades das ações para o desenvolvimento da inteligência são fundamentais, o que vai de encontro com seu método específico de materiais propostos por ela. (Prof^a. Maria Aparecida)

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

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

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

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

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

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

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

A autora menciona sobre quantas vezes as minúsculas e vulneráveis mãozinhas levam tapas para se acostumarem a não tocar em determinadas coisas, e os gritos que os adultos costumam dar. Percebemos o quanto essa ação pode prejudicar essa criança e podem torná-la uma criança retraída, com medo de mexer em algo. (Profª. Maria Aparecida)

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

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

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

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

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

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

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

vezes pelos adultos, que consideram os caprichos infantis como inapropriados.

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

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

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

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

No trecho 'o homem apodera-se do ambiente com a mão' e o transforma sob a orientação da inteligência [...], é possível compreender o que no dia a dia na escola chamamos de interação, de experienciar, vivenciar, explorar. É por meio do contato com o mundo externo, utilizando a mão, que a criança apropria-se desse mundo, tendo assim uma experiência significativa. Cabe ao

educador propiciar esses momentos de interação e consequentemente de aprendizagem. (Prof^a. Telma)

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

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

A autora no explícita com clareza a magnitude do pensamento da criança, ela cita exemplos dos quais demonstra como no universo infantil se dá esse processo, quando ela cita nos dois casos apresentados a leitura para duas crianças distintas, e as duas observam além daquilo que o adulto leitor queria passar, os pormenores que passam despercebidos, que muitas das vezes nós adultos perdemos, como a beleza da vida por exemplo, a simplicidade das pequenas coisas. (Prof^a. Priscila)

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

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

3.2.3 Terceira categoria da análise: experiência formativa

3.2.3.1 Formação continuada

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

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

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

Aparecem algumas das atribuições do coordenador pedagógico, como:

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

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

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

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

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

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

Podemos refletir sobre nossa prática e de quanto nós adultos e educadores subestimamos e até sufocamos nossas crianças com

saberes que julgamos importantes, mas que para elas talvez não sejam. Não damos importância aos mínimos detalhes. (Prof^a. Andrea)

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

A oferta de formação continuada precisa atender duas demandas: a universalização do ensino e a ampliação do quadro de professores. De acordo com a precariedade da formação inicial ainda aponta a formação continuada como compensatória.

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

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

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

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

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

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

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

Na segunda fase, foram elaborados relatórios com as informações obtidas em cada uma das secretarias. Em seguida foi feita a seleção, sistematização e análise das informações prestadas, tentando identificar as abordagens e modalidades da formação continuada.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A maioria das secretarias de educação relata que encontram problemas na formação continuada, como as resistências às mudanças propostas. Há restrições de verbas, remoção do quadro de funcionários, licenças e falta de substitutos para os docentes participarem da formação continuada. Um programa específico

que auxilie os diretores e coordenadores pedagógicos neste processo de formação também foi encontrado em poucas secretarias de educação.

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

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

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

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

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

3.2.3.2 Trabalho Colaborativo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Os autores relatam sete formas de fazer esta prática reflexiva: (1) evocar imagens pessoais positivas; (2) leituras profissionais; (3) diálogo profissional; (4) grupos de apoio constituído por docentes;

(5) investigação realizada pelo docente; (6) autobiografias e histórias de vida; e (7) cursos e qualificações avançadas.

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

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

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

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

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

criança nesse governo primitivo, já que ele é que ensina e para o outro só resta a tarefa de aprender. Neste aprender muitas vezes não há aprendizagem alguma. (Prof^a. Telma)

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

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

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

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

O professor deve preparar-se interiormente estudando a si mesmo com metódica constância a fim de conseguir suprir os próprios

defeitos mais enraizados, que constituem um obstáculo às suas realizações com as crianças. Muitas vezes na ânsia de cumprir nossa rotina não enxergamos as reais necessidades das crianças. (Profª. Maria Angela)

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

A décima segunda e última orientação retrata a ligação entre o conhecimento do professor e dos alunos. A formação dos professores e seus alunos deve acontecer simultaneamente, e as escolas que perceberem e fortalecerem isso descobrirão os inúmeros benefícios para ambos os lados.

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

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

Fullan e Hargreaves (1999) pensaram também algumas orientações para os diretores e iniciam dizendo que apesar dos professores serem a chave da mudança da escola, o diretor tem

sua responsabilidade sobre tudo o que acontece no interior da unidade escolar.

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

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

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

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

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

Muito dos fatores relevantes da falta de colaboração no ambiente de trabalho se dá pelo fato do Estado organizar tudo,

começando inclusive pela organização administrativa do corpo docente, através dos níveis de ensino. Lima (2002) situa este ponto como principal, porém nos dá outros direcionamentos deste distanciamento.

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

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

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

A cultura de isolamento é o estado mais comum para um professor. Os professores muitas vezes preferem trabalhar sozinhos, pois somente eles conhecem seus alunos muito bem e podem suprir as necessidades pedagógicas deles. Ao mesmo tempo esse isolamento é ruim pois o professor não consegue ter

feedback de seu trabalho e da eficácia do que faz. (FULLAN e HARGREAVES, 2002, p. 72)

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

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

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

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

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

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

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

Texto diz que o professor e em geral todos que aspiram a educar as crianças devem libertar-se de um conjunto de erros que tornam falsa a sua posição em relação à infância, evitando-se a ira e o orgulho. Não devemos suprimir em nós mesmos aquilo que pode e deve nos auxiliar na educação, mas sim o nosso estado interior, a nossa atitude de adultos, que nos impede de compreender a criança. (Prof^a. Miriam)

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

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

Já nas escolas colaborativas as relações são baseadas na confiança, no apoio e na abertura para as expressões. São locais onde se trabalha arduamente, tem forte empenho, dedicação, responsabilidade coletiva e orgulho da instituição. O docente se

expressa criando ambientes mais satisfatórios e produtivos. (FULLAN e HARGREAVES, 2002, p. 89)

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

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

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

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

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

- 1.Densidade – a proporção de relações teoricamente possíveis entre os professores que se concretizam, de fato, numa dada escola ou departamento;
- 2.Centralização – o grau ou medida em que existem professores mais proeminentes do que seus colegas nas redes relacionais existentes no seu local de trabalho;

3.Fragmentação – o grau ou medida em que o grupo total dos professores num determinado local de trabalho se encontra segmentada em subgrupos mais pequenos e coesos no interior dos quais as relações interindividuais são particularmente intensas (LIMA, 2002, p. 74)

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

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

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

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

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

3.2.3.3 *Identidade do Professor*

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

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

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

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

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

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

Libâneo (2015) acredita que o professor tem uma arte que é ensinar. Em sua formação possui um momento para desenvolver habilidades, conhecimentos e requisitos próprios de sua função. Profissionalismo e profissionalização são palavras utilizadas pelo

autor que se complementam, pois, profissionalismo significa ter domínio do conteúdo a ser transmitido e métodos de ensino, já profissionalização diz respeito à formação do professor e às condições de trabalho (Cf. p. 69)

Um professor profissionalmente despreparado, recebendo salários baixos, trabalhando em precárias condições, terá dificuldades de atuar com profissionalismo. Por outro lado, um professor muito dedicado, que ama sua profissão, respeita os alunos, é assíduo ao trabalho, terá muito pouco êxito na sua atividade profissional se não tiver as qualidades e competências tidas como ideais a um profissional, isto é, os requisitos da profissionalização. (LIBÂNEO, 2015, p.70)

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

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

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

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

3.2.3.4 *Desenvolvimento profissional*

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

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

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

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

As escolas normais estão na origem de uma mutação: o velho mestre-escola é substituído pelo “novo” professor de instrução primária. As instituições de formação ocupam lugar central na

reprodução dos saberes e na elaboração de conhecimentos pedagógicos e possuem uma ideologia comum que é a socialização de seus membros para formar uma cultura profissional.

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

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

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

A preocupação com as concepções de educação e profissionalização docente estão descritas no documento elaborado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e suas influências nas políticas de regulação das políticas de formação do magistério nos diferentes contextos. Este documento é referência no campo da formação de professores e esboça através de documentos como a formação é entendida no mundo, ligada à qualidade da aprendizagem, medidas em avaliações em larga escala, e que deve, por esta razão ser alvo de medidas e políticas governamentais. (MAUÉS, 2011).

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

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

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

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

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

A preocupação com a formação se deve ao fato de que no próximo século muitos docentes irão se aposentar e a substituição pelos novos deve ser feita diferentemente do que ocorreu com os atuais. As preocupações dizem respeito à formação, pois com toda a desvalorização docente, as novas gerações podem não ser tão

competentes quanto as anteriores, a integração na cultura escolar também é importante assim como o recrutamento, seleção e contratação dos mesmos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

enquanto agentes de mudanças devem ter o apoio às suas necessidades individuais e profissionais.

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

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

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

A aprendizagem no local de trabalho tem pontos positivos e negativos. O que se aprende normalmente é a partir das experiências diárias.

O propósito do desenvolvimento contínuo é manter e alargar o saber profissional dos professores, para que possam desempenhar seu papel com seriedade e qualidade. Os professores precisam compreender e interceder nos acontecimentos em sala. Os gestores precisam avaliar os professores a partir dos pontos de referência quanto às suas competências, assim como os professores precisam reconhecer as competências na avaliação de seus alunos. Avaliar a partir das competências revela as expectativas dos empregadores sob seus funcionários.

Os professores principiantes precisam se desenvolver profissionalmente assim como os que possuem mais experiência

precisam ser mais competentes em função dos fatores pessoais ou situacionais. As competências mínimas de ensino constituem um marco potencial no desenvolvimento futuro.

Competência define-se como a capacidade para desempenhar tarefas de acordo com um padrão específico. Competente é aquele que reconhece exatamente todas as exigências e expectativas.

Os primeiros anos da profissão docente tem duplo esforço do professor, pois ao mesmo tempo em que ele tenta criar sua própria realidade social ele precisa seguir os padrões e regras do estabelecimento de ensino.

São realizados anualmente diversas pesquisas pelo mundo que apontam alguns fatores para o desenvolvimento profissional do docente. Um dos fatores é a redução de turmas, o que ajuda a atrair e reter bons professores, torna-os mais receptivos à inovação, melhora a harmonia e moral da escola e contribui para a percepção de que a escola é um lugar de entreajuda onde as pessoas se preocupam e estão atentas umas às outras (SLAVIN, 1989)

Os textos lidos de Maria Montessori nos tiram da zona de conforto e nos faz refletir bastante nossa prática. Muitos trechos eram bem fortes em relação ao comportamento e comprometimento do professor com seu trabalho, para com as crianças e isso foi o que achei de maior valor. Ouvir ou ler algumas verdades sempre é bom para refletir e melhorar. (Prof^o. Bruno)

Acredito que a preparação espiritual do professor, assunto abordado no último texto, deve ser trabalhada continuamente, ao longo do ano através de ações que promovem a auto avaliação e conhecimento para promover o alinhamento entre o pensar e agir conforme os objetivos educacionais que acreditamos. (Prof^a. Gabriela)

O professor é um grande observador, onde é importante entender as verdadeiras necessidades das crianças, criar um ambiente adequado, onde a criança possa agir manifestando seus interesses, onde o educador fará as intervenções necessárias para seu crescimento e desenvolvimento pleno. (Prof^a. Carla)

Na nossa prática pedagógica devemos nos atentar para a apropriação dos movimentos da criança, pois isso a fará desenvolver-se. Proporcionar sempre as atividades onde venham desenvolver seus movimentos regidos pelo 'eu'. (Profª. Ana Rosa)

Como educadores buscamos racionalizar ações em busca do que julgamos adequado para a criança, realizando interferências desnecessárias e muitas vezes contrárias a real necessidade da criança. É preciso conscientizar sobre a importância da livre exploração para que a criança possa estruturar suas ações e racionalizá-las. (Profª. Gabriela)

É necessário, na minha opinião como profissional da área, que nos resumamos nosso olhar, nossos pensamentos em como se fossemos crianças. Nos colocarmos no lugar deles, para melhor compreendê-los e contribuirmos de certa forma para o seu desenvolvimento pleno como crianças. (Profª. Miriam)

É necessário que o educador seja um observador, apenas crie espaços que possam desenvolver todas as habilidades das crianças. Isso torna-os mais independentes e construtores de sua aprendizagem. O educador precisa ter um olhar minucioso na construção dos ambientes, tornando-os adequados e acessíveis a cada faixa etária. (Profª. Vanessa de Souza)

Reduzir as turmas conduz a um resultado positivo na aprendizagem dos alunos, tem efeitos extremamente favoráveis nas atitudes e na forma como professor se enxerga dentro da instituição. (DAY, 1999, p. 123)

O diretor da escola tem papel fundamental no desenvolvimento profissional dos professores. Ele precisa ter destrezas interpessoais e orientações de aprendizagem, precisa apoiar e orientar sempre que for necessário. Os diretores escolares são líderes educativos e seu principal trabalho é organizar o trabalho docente conjuntamente ao coordenador pedagógico.

3.2.3.5 Experiência Formativa

A experiência formativa no CEU CEI Jardim Paulistano foi muito bem avaliada por todos os participantes da pesquisa, tendo em vista a importância de discutirmos questões específicas da educação infantil e também por trazer os textos escritos por Maria Montessori, pois muitos professores tiveram pouco contato com textos que falassem especificamente sobre a educadora.

Refletir, repensar nosso trabalho, olhar nossos alunos com outros olhos e a nós mesmos como seres humanos passíveis de erros, que necessitamos de ajuda, estudo e de que nossos alunos precisam de amor, carinho e paciência para que possam crescer bem. (Prof^a. Graciane)

Quanto mais leio, mais entendo o quanto devemos respeitar a criança como ela é e o que é importante para ela conhecer algo ou não. Devemos assim nos atentar às suas escolhas e áreas de interesse e ainda mais às narrativas delas (crianças). (Prof^a. Andrea)

O estudo atento se faz necessário para que nós, professoras da educação infantil, acompanhem e auxiliemos os bebês, desde o início do seu desenvolvimento com um olhar mais atento, oferecendo condições e estímulos para que eles conquistem o desenvolvimento integral de suas potencialidades. (Liliana)

A discussão sobre a leitura do texto enriquece ainda mais nossa prática pedagógica no dia-a-dia. (Prof^a. Viviane)

É de suma importância ter essas experiências compartilhadas na formação de professores pois cada estudo, reflexão e auto análise faz com que o olhar pedagógico fique mais apurado e natural para compreender o mundo real da criança. (Prof^a. Carla)

Com certeza levarei isso para minha prática, vou me atentar aos detalhes mais íntimos das leituras e deixar as crianças livres para explorar esses detalhes de forma criativa e significativa. (Prof^o. Bruno)

Os textos sempre nos ajudam quanto a reflexão da nossa prática, pois agrega conhecimentos sempre. (Prof^a. Andrea)

É importante trabalhar o movimento no CEI, e por isso nosso trabalho me faz ver que estamos no caminho certo, contribuindo com o desenvolver de nossos pequenos. Muito interessante ressaltar a importância do nosso trabalho com texto tão presentes em nossa rotina. (Prof^a. Josilene)

O nome Maria Montessori carrega em si uma grande força (e curiosidade!). É muito interessante conhece-la e praticamente impossível encerrar as discussões sobre suas teorias, pois ela tem muito a nos ensinar. Gostei muito do que lemos sobre a forma de preparar os ambientes para as crianças, visando deixá-las mais independentes e gostaria muito de estudar mais sobre isso. É um assunto que nos capacita na vida profissional e também pessoal, pois como mãe, estou sempre atenta aos jogos, por exemplo e cheguei a pesquisar os quartos da linha Montessoriana na ocasião da montagem do quart do meu filho. Espero ter outras oportunidades de discussão e esclarecimento de dúvidas que certamente surgirão, ao colocarmos esse estudo em prática. (Prof^a. Fabiana)

Os textos abordam planos de desenvolvimento de forma que cada época da vida predominem certas necessidades e comportamentos específicos. Vale lembrar que eu já tinha visto esses textos no magistério e no curso de pedagogia, mas com a experiência que tenho hoje em dia em sala de aula foi muito mais proveitoso. (Prof^a. Lucimara)

A leitura dos textos enriqueceu meu conhecimento e sugiro que além desses textos planejados, outros da autora sejam lidos e amplamente discutidos, pois já conhecemos as estratégias e os materiais montessorianos. (Prof^a. Miriam)

Todos os textos foram bem pertinentes com a nossa prática pedagógica, e quanto ao nosso olhar direcionado para a criança que está em formação. Vimos nos textos como a autora valorizava o potencial criativo e criador da criança, pois a mesma acreditava na capacidade de aprender através de experiências ocorridas no ambiente. Vemos como um ambiente organizado pode estimular as aprendizagens, o que já acontece no ambiente escolar. Não tenho

como mencionar somente um texto específico pois todos se encaixaram em nossa prática. (Prof^a. Priscila)

Acredito que a importância de discutir o texto entre o grupo docente seja de ressaltar o poder da psique sobre a criança, principalmente no período sensível, quando está em formação (Prof^a. Gabriela)

Gostaria de conhecer/aprofundar melhor na prática montessoriana, sua teoria me enriqueceu no âmbito científico, mas assistir vídeos e ver materiais seria muito interessante. Os textos contribuíram para uma mudança no olhar e para nos revermos como professores, o quanto precisamos primeiro perceber nossas dificuldades e erros para assim educarmos nossas crianças. (Prof^a. Miriam)

A discussão sobre os textos trabalhados proporcionou uma amplitude acerca dos olhares sobre a proposta, ajudando-nos a organizar os pensamentos estruturando as ideias da autora, agregando conhecimentos e novas perspectivas acerca da prática pedagógica. Despertou minha atenção o trabalho acerca do respeito a espiritualidade voltado á formação da personalidade infantil, independente de métodos automáticos e influências religiosas. (Prof^a. Gabriela)

As discussões divagavam para o senso comum e vivências individuais (me incluo nisso), isso tirava um pouco o foco do texto, mas também acho que trazer o ensinamento para nossa prática faz parte da assimilação dos conteúdos riquíssimos abordados nos temas. Agradeço a oportunidade de ter contato com esse universo e fazer parte da pesquisa. (Prof^a. Daniela Langone)

Os estudos nos possibilitam uma mudança, ou seja, transformação contínua de nossa prática (algo necessário e imprescindível pra nós, educadores). (Prof^a. Andrea)

Em vários momentos da leitura e discussão foi possível lembrar de algum aluno que apresentava ou apresentou comportamento citado por Maria Montessori. É um texto que nos faz refletir como melhor

lidar com os períodos sensíveis da criança (caprichos infantis). (Prof^a. Maria Angela)

A experiência com textos ricos e originais como esses são muito válidas e necessárias para a formação do professor, mas acredito que a leitura conjunta e os comentários e inserções de experiências/relatos durante a leitura facilitaria a compreensão e assimilação dos conteúdos e informações. Achei também que merecem uma revisitação pois são textos importantes e complexos. (Prof^a. Daniela Miorin)

Para minha formação como professora é muito válido termos essas experiências de ampliação de conhecimentos sobre as crianças desde sua concepção e sua formação nos anos seguintes (formação integral). (Prof^a. Cibeles)

Quando já estamos condicionados com textos que falam e abordam o mesmo tema de diferentes formas, e aparecem textos complexos, ocorre um impacto enorme em nosso entendimento. É preciso estarmos sempre preparados para as mudanças pois isso nos favorece e nos faz crescer enquanto profissionais. (Prof^a. Simone)

Eu que trabalho com bebês me senti contemplada ao estudar Montessori, pois foi muito significativo para mim. (Prof^a. Nil)

Como professora, nos faz pensar em proporcionar experiências diversas e de qualidade para as crianças, pensando em sua formação integral e oferecendo oportunidades para que cresçam tranquilos e felizes, e a formação nos fortaleceu neste sentido. (Prof^a. Fabiana)

Todos nós participamos e colocamos nossas experiências, aflições e conquistas. Esses momentos são enriquecedores, tanto para nós quanto para nossos alunos, que podem usufruir de terem diversas concepções em sua aprendizagem, tornando esses momentos únicos e particulares visando sempre o desenvolvimento global. (Prof^a. Vanessa de Souza)

Os temas apresentados são bastante relevantes para a formação de professores, porém o texto mais científico exige maior concentração do que um texto didático. Por isso foi preciso retomá-lo em outros

momentos para tentar, com a mente mais tranquila, fazer a leitura atenta. No meu caso as retomadas acabavam sendo sempre interrompidas, o que fez com que a compreensão do mesmo ficasse para os momentos de discussão em grupo. (Prof^a. Iris)

Desde a época da faculdade não havia percebido nos textos que estudei sobre Montessori o quanto ela relaciona o desenvolvimento da criança com a espiritualidade. Para mim ainda ficou muito vago, pois estamos lendo os textos de forma fragmentada. (Prof^a. Vivian)

Após a leitura dos textos, surgiu a vontade de me aprofundar na obra de Montessori por achar os temas muito importantes para nosso dia-a-dia em sala de aula, ela nos chama à realidade, revisando temas e assuntos que muitos professores gostariam que fossem esquecidos. Todos são pertinentes à nossa prática pedagógica, alcançando até temas polêmicos. (Prof^a. Valeria)

Os textos são complexos e necessitavam de maior tempo para estudo, pois era muito material a ser estudado e aprofundado. Todos os textos valem a releitura e serão relidos com certeza, não para esclarecimento de dúvidas porque elas não existem no momento, mas para melhor assimilação, afinal a cada leitura percebemos um ponto diferente. O que mais me chamou a atenção foi sobre a mão. A importância que a mão tem no desenvolvimento do ser humano e na sua inteligência como um todo. (Daniela Miorin)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor jamais deve esquecer-se de que é um mestre e que a sua missão positiva é educar. Mas é necessário um ato de humildade, é preciso eliminar um preconceito aninhado em nossos corações. Não devemos suprimir em nós mesmos aquilo que pode e deve nos auxiliar na educação, mas sim o nosso estado interior, nossa atitude de adultos, que nos impede de compreendermos a criança. (Montessori, 1936, p. 169)

Pensar em formação continuada de professores é um assunto que nunca acaba, pois muitas mudanças ocorrem diariamente na educação e em especial na escola de educação infantil. As crianças se desenvolvem a partir das diversas experiências que os professores proporcionam a elas e para que todos possam crescer e aprender juntos, é preciso interação e trabalho colaborativo.

Partindo de toda pesquisa realizada no CEU CEI Jardim Paulistano, durante a proposta de formação com foco nos textos escritos por Maria Montessori em 1936, conseguimos evidenciar a necessidade de conhecer as crianças em suas especificidades e também dinamizar o desenvolvimento profissional de cada participante, permeando toda a prática pedagógica.

O crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos ficou claramente evidenciado durante a formação, e todos avançaram nas trocas de experiências, leituras e entendimento dos textos propostos e dos textos que seriam lidos após a pesquisa, além do compromisso com uma educação de qualidade para as crianças atendidas.

Todo processo de organização da pesquisa, escolha de material e conteúdos a serem trabalhados ocorreram a partir das

experiências do grupo e também da coordenadora pedagógica, que detectou caminhos para que a formação fosse produtiva e objetivasse o conhecimento e trocas de experiências.

Com as teorias sendo trabalhadas no decorrer da formação, foi possível (re) construir, (re) significar e (re) avaliar o trabalho pedagógico, partido da ação-reflexão-ação que Donald Schön trabalha em um de seus livros, pois acredita que o aprendizado só acontece a partir do fazer.

O processo de formação continuada deve dialogar com os saberes trazidos pelos professores, sejam da formação profissional (pedagógicos), disciplinares (campos do conhecimento: linguagem, ciências exatas, ciências biológicas, entre outros), curriculares (o que deve ser transmitido aos alunos) e experienciais (vivências dos docentes em sala de aula). É importante compreender o professor como um dos sujeitos do processo de aprendizagem, dividindo suas dúvidas e avanços.

É importante o relato de uma das professoras participantes da pesquisa que em sua graduação conheceu alguns textos de Maria Montessori, porém somente nesta pesquisa teve maior entendimento sobre a autora, pois acredita que teve oportunidade de compartilhar experiências e atualmente conhece o espaço escolar por trabalhar a muitos anos na Prefeitura de São Paulo.

O trabalho colaborativo e participativo também se apresentou no grupo, pois ao terem dificuldades na leitura de algum texto apresentado, os participantes conversavam entre si e buscavam informações antes do grupo apresentar suas opiniões, o que foi avaliado por todos como muito positivo.

Os autores selecionados no decorrer do trabalho trouxeram embasamento teórico para fundamentar conceitos que foram surgindo no decorrer da pesquisa.

A pesquisa evidenciou que alguns professores não aceitam as orientações propostas no contexto escolar, partindo de sua recusa por motivos diversos, inclusive por ainda pensarem que já recebem seu salário e por serem servidores públicos não precisam aprimorar

seus conhecimentos, bastando somente o que já possuem de experiência em sala de aula.

Acreditamos que o processo de formação continuada em serviço, dentro da escola, tenha surtido efeito positivo em quase todos os envolvidos, pois as relações se fortaleceram, promovendo interação e maior participação nos temas relacionados à prática pedagógica, além da mudança significativa no olhar dos professores. Ao trocarem experiências oportunizaram maior envolvimento nas atividades e propostas apresentadas.

O trabalho inspirado nas tertúlias pedagógicas ofereceu aos professores a oportunidade de trocarem informações sobre seus anseios, medos e angústias, mas também oportunizaram reconhecimento de momentos de alegria e satisfação ao longo de toda a pesquisa.

Com o desenvolver da pesquisa, os professores passaram a se auto avaliar e reconhecer o quanto precisavam avançar nas suas próprias concepções, seja sobre as crianças ou sobre suas práticas diárias. Perceberam a necessidade de envolver as crianças no que propunham e também a importância de escutar uns aos outros, nas relações sociais que se estabeleceram e se fortaleceram no grupo de formação.

Enquanto pesquisadora, os elementos fundamentais evidenciados pela pesquisa na construção de uma proposta colaborativa e investigativa foram a parceria durante a explicação dos textos apresentados, o respeito que iniciou no grupo partindo do texto que evidenciou o trabalho do professor e acredito que o grupo está mais consistente e maduro em suas decisões e relações.

Após a pesquisa, ao final do ano letivo, os professores da unidade escolar passaram a utilizar Maria Montessori em suas conversas, inclusive na Mostra Cultural de 2017, que ocorreu logo após o fim da pesquisa, com citações da autora espalhadas por algumas salas que traziam seus projetos anuais.

Para 2018, durante a avaliação da formação do ano anterior, surgiu novamente Maria Montessori, sugerindo que não somente os textos lidos fossem trazidos novamente como também

pudéssemos pesquisar novos textos escritos pela autora, pois o trabalho com crianças pequenas exige um olhar e atenção específicos e seus relatos engrandeceram o processo de formação contínua.

Há felicidade no final desse processo, com o resultado apresentado, na certeza de que ainda há muito que avançar quanto à formação continuada e as práticas pedagógicas junto aos professores. A pesquisa acadêmica foi um processo desafiador, pois o processo de pesquisa-ação é intenso e nos abre os caminhos para que buscando teorias, possamos ter clareza dos objetivos apresentados e cresçamos não somente no campo pessoal, mas também no campo profissional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.(org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 2005.

ANTUNES, C. **Educação infantil: prioridade imprescindível**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ARCE, A.; DANDOLINI, M. R. A formação de professores de Educação Infantil. Algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In. ARCE, A.: MARTINS L. M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009

ARCE, A. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Ática, 2010.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASSIS, T. P. **Formação contínua em serviço: o olhar do professor**. Dissertação (Mestrado em Ciências e Tecnologia) – Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2014.

BELTRAN, A.C.V. **Projetos especiais de ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores no município de São Paulo**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo/USP. São Paulo, 2012.

BISSACO, N.G. **Formação continuada: uma trajetória na busca da reflexividade como qualidade pedagógica**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 1v.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, 1v.

_____. **Lei n. 9.394, de 26 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. – Brasília, DF : Inep, 2018. 460 p.

_____. **Censo Escolar**. MEC: Inep, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em 06/02/2019.

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Imprensa Oficial. Brasília: 1998.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1961.

_____. ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente: **Lei n.º 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União de 16/07/1990, p. 13563.

_____. **PROINFANTIL**: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: guia geral 2005. — Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005. 51 p.

_____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União de 26/6/2014, Seção 1, p. 1, Edição Extra.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União de 10/01/2001, seção 1, p. 1.

_____. **Lei nº 13.326, de 29 de julho de 2016**. Altera a remuneração de servidores públicos; dispõe sobre gratificações de qualificação e de desempenho; estabelece regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões; dispõe sobre a criação das carreiras do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade) e sobre a remuneração dos ocupantes dos cargos que integram as carreiras das agências reguladoras, de que tratam a Lei nº 10.871, de 20 de maio de 2004, e a Lei nº 10.768, de 19 de novembro de 2003; e dá outras providências. Diário Oficial da União de 29/07/2016, Seção 1, p. 83, Edição Extra.

_____. **Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Superior. Edital n. 4/97. Brasília, 1997.

_____. **Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969.** Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 100, p. 101-17, 1969.

_____. **Parecer 45, de 12 de janeiro de 1972.** Conselho Federal de Educação. A qualificação para o trabalho no 2º grau. Mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Brasília, 1972.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Conselho Federal de Educação. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

CAMPOS, M.M. **Questões sobre a formação de professores de educação infantil.** Laplage em Revista, v.4, n. especial, p. 9-22, set./dez. 2018.

CANÁRIO, R. **A escola: o lugar onde os professores aprendem.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1997.

_____. **A escola tem futuro?** Das promessas as incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CURY, C. R. J. Educação Infantil como direito. In: **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil – volume II.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental/Coordenação Geral da Educação Infantil. Brasília: 1998. p. 9-15.

DAVIS, C.L.F.; NUNES, M.M.R. (orgs.). **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.** São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Portugal: Porto editora, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 53.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que vale a pena lutar? O trabalho em equipe na escola**. Portugal: Porto Editora, 1991.

FUSARI, J.C. **Formação Contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

GATTI, B. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. São Paulo: FCC, 2008.

GIROTTI, V.C.; MELLO, R. **O ensino da leitura em sala de aula com crianças: a tertúlia literária dialógica**. Revista InterAção, v.37, 67-84. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v37i1.18869>. Visualizado em: 20 fev 2019.

HUBERMAN, M.; GUSKEY, T.R. The diversities of professional development. In: GUSKEY, T.R.; HUBERMAN, M. (Eds.). **Professional development in education**. New York: Teachers College, 1995.

KUHLMANN JR., M. **Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.14, p. 5-18, 2000b. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501402>. Acesso em: 04/02/2019

LELLIS, I. **O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas**. Sociologias, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 152-174, jan-abr 2012.

LESSARD, C. **A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos**. Educação e Sociedade, vol. 27, n.94, p.201-227, jan./abr. 2006.

LIBÂNEO, J.C. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento. In: **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIMA, J.A. de. **As culturas colaborativas nas escolas**. Portugal: Porto, 2002.

LIMA, M.A.C. de. **A formação continuada de gestores da educação infantil: possibilidades e limites do programa de formação A Rede em rede** – a formação continuada na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. São Paulo, 2016, 229p.

LIMA, S.V. **Froebel e o primeiro jardim de infância**. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaleta.com/froebel-e-o-primeiro-jardim-de-infancia/>. 15 abr 2013. Acesso em 01/09/2018.

MARAFON, D. **Educação infantil no Brasil: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância**. Paraná: PUC-PR/FATEB, 2017.

MAUÉS, O.C. **A política OCDE para a educação e a formação docente: a nova regulação?**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan/abr.2011.

MENDES, S.L. **Tecendo a história das instituições do Brasil infantil**. Revista Saberes, Natal-RN, v.1, n.11, p. 94-100, fev. 2015.

MONTESORI, M. **A criança**. São Paulo: Círculo do Livro, 1936.

MONTESORI, M. O ambiente. In _____. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965, p. 42-58.

NOVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Portugal: Educa, 2009.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo: Sinpro, 2007.

_____. **Os professores na virada do milênio:** do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Pesquisa e Educação*, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

_____. **A. Os professores e sua formação.** Lisboa. Dom Quixote. 1995.

OLIVEIRA, D.A. **A reestruturação do trabalho docente:** precarização e flexibilidade. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004.

OLIVEIRA, Z.M.R. et al. **Desafios no planejamento curricular de um programa de formação pedagógica de educadores de creches em curso normal em nível médio.** *Contrapontos*. Itajaí, v. 4, n. 1, jan./abr. 2004.

_____. et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

OSTETO, L.E. **Educação Infantil:** saberes e fazeres na formação de professores. São Paulo: Papirus, 2008.

OLIVEIRA, Z.M.R. de (org.). **Educação Infantil:** muitos olhares. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PANIZZOLO, C. **E as crianças?** Notas sobre a história das creches de São Paulo. São Paulo: SME/COPED, 2017.

PASCHOAL, J.D.; MACHADO, M.C.G. **A história da educação infantil no Brasil:** avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR Online*. Campinas, SP, n.33, p. 78-95, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf. Acesso em: 04/02/2019.

PERRENOUD, P.(org.). **Formando professores profissionais**. São Paulo: Artmed, 2001.

PIMENTA, S.G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-35.

PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

PROVÍNCIA do Rio de Janeiro. Regulamento da Instrução Primária e Secundária de 30 de abril de 1862. In: **Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Tipografia Cosmopolita, 1873, p. 43-73.

ROCHA, S.H.X; COLARES, M.L.I.S.; DUARTE, E.C.F. (org.). **Coordenação pedagógica: vivências no cotidiano da escola**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2013.

SANCHES, E.C. **Creche: realidade e ambiguidades**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, E.O. **Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, 351 f. Bahia, 2005.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan-abr 2007.

SÃO PAULO. **Decreto n.º 40.268 de 31 de janeiro de 2001**. Dispõe sobre efetivação de diretrizes de integração das creches ao Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial do Município de 01/02/2001, p. 01.

_____. **Decreto n.º 41.588 de 28 de dezembro de 2001.** Transfere os Centros de Educação Infantil da rede direta da Secretaria Municipal de Assistência Social – SAS para a Secretaria 224 Municipal de Educação - SME e dá outras providências. Diário Oficial do Município de 29/12/2001, p. 05.

_____. **Decreto n. 58.154, de 22 de março de 2018.** Dispõe sobre a reorganização da Secretaria Municipal de Educação, bem como altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, de 23/03/2018, p. 8.

_____. Secretaria do Bem Estar Social. **Projeto centros infantis:** programação psicopedagógica. São Paulo: Secretaria do Bem Estar Social. Departamento de Integração Social, 1974, v.II.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Orientação. **A pré-escola que queremos.** São Paulo: SME/DEPLAN, 1985. 14 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil:** 1989-1992. São Paulo: SME/DOT, 1992. 64 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEI, Creches e EMEI da cidade de São Paulo.** São Paulo: SME/DOT – Educação Infantil, 2006. 93 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Das creches aos CEIS.** São Paulo: SME/COPED, 2017. Edição especial n.3 - 15 anos Centro de Educação Infantil.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015 72p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016. 72p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa nº 01**: avaliação na educação infantil, aprimorando os olhares. São Paulo: SME/DOT, 2014.

_____. Portaria 901, de 24 de jan de 2014. **Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação (PEAs)**. São Paulo, jan 2014.

_____. Decreto Municipal nº 54.453, de 10 de outubro de 2013. **Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino**. São Paulo: Diário Oficial da Cidade de 11/10/2014, p. 1-3.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Padrões básicos de qualidade da educação infantil paulistana**: orientação normativa nº 01/2015. São Paulo: SME/DOT, 2015.

_____. Portaria n.º 938/2006 de 14 de fevereiro de 2006. **Institui o programa “A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil**. São Paulo: Diário Oficial da Cidade de 15/02/2006, p. 17.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **A Rede em rede**: a formação continuada na Educação Infantil – fase 1. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007. 128p.

_____. Portaria 4.289, de 30 de julho de 2014. **Institui o sistema de formação de educadores da rede municipal de ensino de São Paulo CEU-FOR e dá outras providências**. São Paulo: Diário Oficial da Cidade de 31/07/2014, p. 19.

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

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de profissionais: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação/USP, n. 14, mai/ago.2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOKARNIA, M. **Mais crianças estão na escola, mas ainda é preciso incluir 1,95 milhão**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-06/mais-criancas-estao-na-escola-mas-ainda-e-preciso-incluir-19-milhao>. Acesso em 06/02/2019.

UFRGS. **Docência em educação infantil**. Curso de especialização em docência na educação infantil. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/docencia-na-educacao-infantil/>. Acesso em 16 02 09.

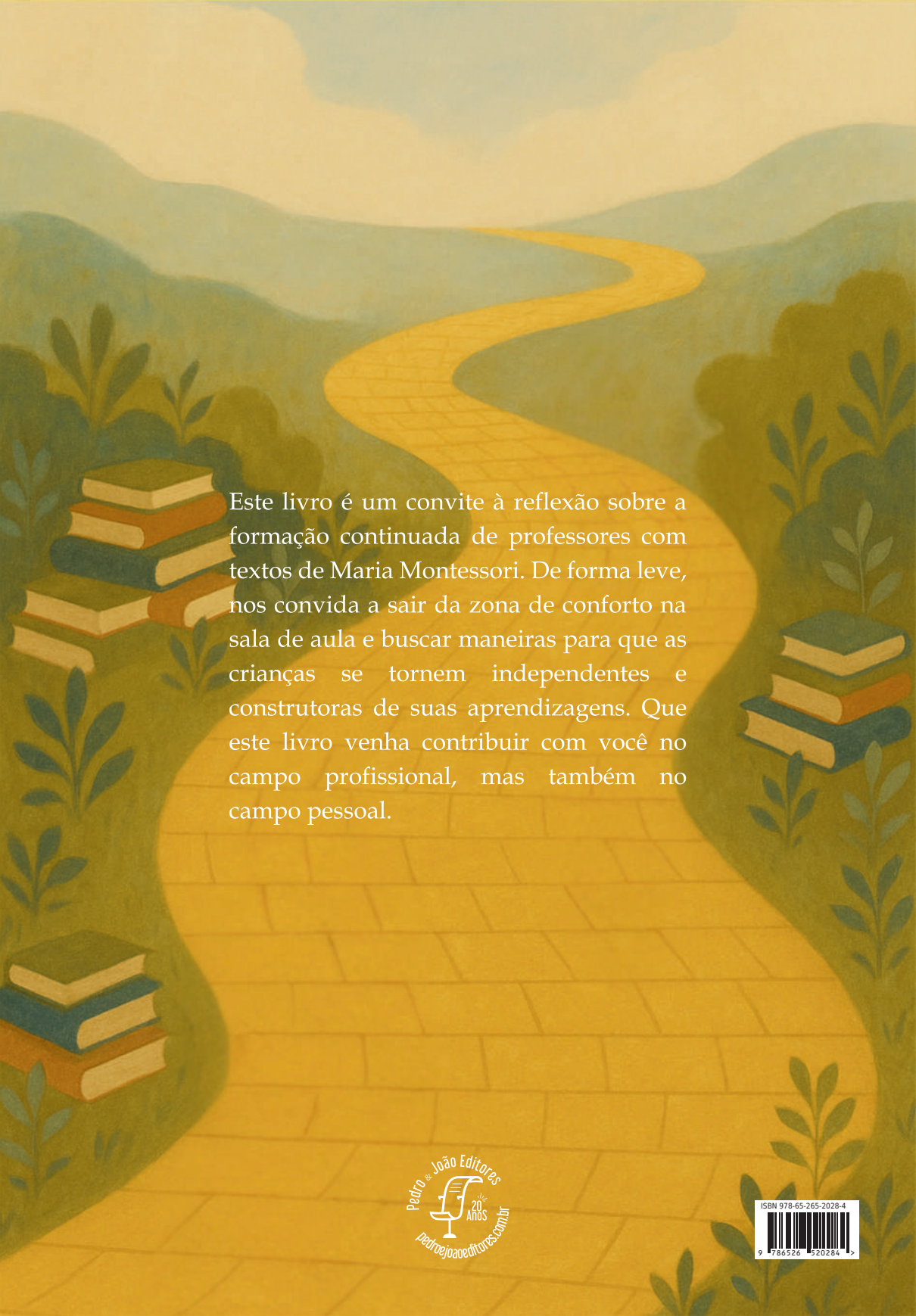
VERCELLI, L.C.A; STANGHERLIM, R. **Formação de professores e práticas pedagógicas na educação infantil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

VIEIRA, L.M.F. **A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento**. Revista Pro-posições, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 28-39, mar 1999. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1991/28-artigos-vieiralmf.pdf>. Acesso em 15 02 2019.

ÍNDICE REMISSIVO

Avaliação – 20; 33; 36; 40; 44; 45; 47; 57; 60; 63; 77; 78; 79; 104; 105;
114; 120; 121; 125; 135; 146
Brincar – 19; 44; 47; 48; 50; 52; 55; 58; 63; 87; 91; 93
Carreira docente – 70; 79; 102; 104; 109; 123
CEI Jardim Paulistano – 63; 66; 70; 71; 110; 127; 133
Coordenador pedagógico – 35; 39; 41; 43; 62; 99; 104; 127
Desenvolvimento profissional – 78; 119; 120; 122; 123; 124; 125;
127; 133; 140
Formação de professores – 15; 16; 20; 28; 30; 32; 33; 39; 42; 46; 64;
70; 100; 102; 117; 120; 122; 127; 131; 137; 140; 141; 143; 147
Gestão – 35; 57; 58; 59; 60; 103; 104; 108; 124; 142
Interação – 19; 33; 47; 80; 97; 98; 106; 133; 135; 141
Leitura – 47; 52; 63; 64; 70; 71; 72; 73; 74; 75; 82; 86; 97; 98; 100; 101;
108; 122; 127; 128; 130; 131; 133; 134; 141
Maria Montessori – 66; 71; 72; 73; 75; 76; 77; 79; 85; 88; 93; 94; 100;
125; 127; 128; 130; 133; 134; 135
Planejamento – 20; 33; 36; 40; 50; 52; 53; 55; 58; 60; 78; 103; 105; 110;
143; 145;
Prática pedagógica – 20; 42; 48; 51; 53; 54; 70; 80; 88; 106; 115; 126;
127; 129; 131; 133; 135; 141
Projeto Especial de Ação – 60; 61; 62; 63; 64
Proposta pedagógica – 16; 54; 77
Rede municipal de ensino de São Paulo – 5; 53; 146
Reflexões – 6; 8; 47; 85
Relato – 71; 72; 98; 130; 134; 136; 140
Sala de aula – 30; 36; 40; 77; 78; 80; 81; 92; 93; 99; 101; 103; 104; 106;
108; 109; 112; 117; 120; 121; 124; 128; 131; 134; 135

Social – 15; 16; 18; 19; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 34; 50; 51; 54; 59;
63; 64; 65; 67; 83; 86; 94; 113; 116; 120; 121; 125; 137; 145
Socialização - 19; 64; 120
Tertúlias pedagógicas – 8; 71; 72; 135
Trabalho colaborativo – 40; 105; 111; 116; 133; 134



Este livro é um convite à reflexão sobre a formação continuada de professores com textos de Maria Montessori. De forma leve, nos convida a sair da zona de conforto na sala de aula e buscar maneiras para que as crianças se tornem independentes e construtoras de suas aprendizagens. Que este livro venha contribuir com você no campo profissional, mas também no campo pessoal.