

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL – MESTRADO PROFISSIONAL

Mirian Cristina Hettwer

**EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL/RS:
IMPASSES E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Santa Maria, RS.
2018

Mirian Cristina Hettwer

**EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL/RS: IMPASSES
E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Teixeira de Mello

Santa Maria, RS

2018

Hettwer, Mirian Cristina

Educação infantil no município de Cachoeira do Sul/RS:
impasses e perspectivas na formação de professores /
Mirian Cristina Hettwer.- 2018.
176 p.; 30 cm

Orientadora: Débora Teixeira de Mello

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2018

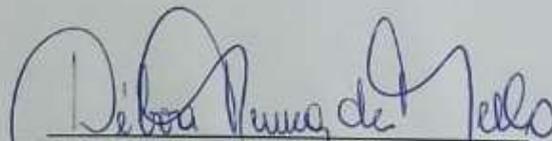
1. Políticas públicas 2. Educação infantil 3. Formação
de professores 4. Formação em contexto I. Teixeira de
Mello, Débora II. Título.

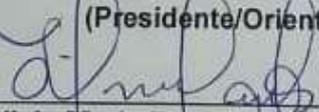
Mirian Cristina Hettwer

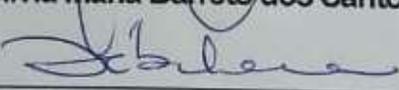
**EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL/RS:
IMPASSES E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 29 de agosto de 2018:


Dr^a. Débora Teixeira Mello (UFSM)
(Presidente/Orientador)


Dr^a. Sílvia Maria Barreto dos Santos (ULBRA)


Dr^a. Débora Ortiz de Leão (UFSM)

Santa Maria, RS
2018

AGRADECIMENTOS

Chego ao final de mais uma etapa na minha vida: a conclusão do Mestrado!

Para chegar até aqui, muitas pessoas foram importantes para a minha trajetória e tenho muito a agradecer a elas.

Primeiramente agradeço o meu marido, Anderson, e ao meu filho, Pedro Henrique, meu porto seguro, por compreenderem os momentos de ausência e estarem sempre ao meu lado nessa trajetória marcada por alegrias, tristezas, sonhos e desafios. Obrigada por acreditarem em mim, amo vocês!

À minha família, por estar sempre por perto para me auxiliar em tudo o que precisava.

Aos meus alunos e colegas de trabalho, por compreenderem meus cansaços e me aturarem relatando minhas descobertas e aprendizagens.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, por dar oportunidade de me qualificar, contribuindo para o meu desenvolvimento intelectual.

À minha orientadora, Profa. Dra. Débora Mello, por me acolher, me orientar e compartilhar seus conhecimentos, corrigir minhas produções e dar muitas sugestões. Obrigada, contigo aprendi muito!

Aos meus colegas de Mestrado, pela amizade, parceria e ansiedades compartilhadas. Nossos encontros, muitas vezes, pareciam mais terapia!

À equipe da Escola Municipal de Educação Infantil Pró-Infância – Patrona Marisa Timm Sari, por abrir as suas portas e me receber para a troca de experiências. Sem a colaboração de vocês, este trabalho não seria possível.

À minha banca examinadora, pelo aceite do convite.

Muito obrigada a todos!

EPÍGRAFE

*Como eu vou saber da terra
se eu nunca me sujar?
Como eu vou saber das gentes,
sem aprender a gostar?
Quero ver com os meus olhos,
quero a vida até o fundo.
Quero ter barro nos pés,
eu quero aprender o mundo!*

(Pedro Bandeira)

RESUMO

EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL/RS: IMPASSES E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

AUTORA: Mirian Cristina Hettwer
ORIENTADORA: Dra. Débora Teixeira de Mello

Este estudo teve como objetivo conhecer as políticas públicas de oferta formação de professores de educação infantil do município de Cachoeira do Sul/RS. Trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa, em que a coleta de dados deu-se por meio da pesquisa documental e realização de grupo focal. O campo empírico foi realizado no município de Cachoeira do Sul/RS na Escola Municipal de Educação Infantil Pró-Infância – Patrona Marisa Timm Sari. Os sujeitos da pesquisa são os profissionais dessa escola que se constitui por equipe diretiva, professores e monitores. Os pressupostos teórico-metodológicos que apoiaram e inspiraram a pesquisa foram Oliveira-Formosinho (2002) e Kramer, Nunes e Carvalho (2013), para tratar da formação de professores da educação infantil, especificamente. Dessa maneira, foi realizada a proposta de formação em contexto de acordo com os estudos de Oliveira-Formosinho (2002), com temas sugeridos pelo grupo de trabalho para os encontros formativos que fizeram parte do projeto de formação da referida escola. Os autores balizadores da pesquisa foram Ariès (2011), Ostetto (2017), Horn (2004), Barbosa (2008), entre outros. As análises realizadas nesta investigação revelaram que as políticas educacionais para a educação infantil estão no caminho de seu cumprimento, atingindo as metas estabelecidas pelas políticas públicas com ampliação das vagas para pré-escola, porém ainda há muito a se fazer. Percebemos que há necessidade de formação específica dos professores para a educação infantil, pois grande parte dos profissionais possuem apenas a habilitação mínima do Curso Normal. Por meio dos encontros formativos, percebemos que os professores necessitam reconhecer a criança como um sujeito potente e de direitos, que os espaços devem ser organizados de acordo com os desejos e curiosidades, que é necessário documentar, registrar a prática pedagógica para, assim, poder realmente conhecer o processo de desenvolvimento das crianças. As reflexões apresentadas nesta Dissertação de Mestrado, desenvolvida a partir do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, pela Universidade Federal de Santa Maria, apoiada na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior, auxiliam na compreensão da importância do olhar político para a qualificação do trabalho realizado com as crianças, pensando nos seus direitos e respeitando as suas especificidades e potencialidades. Sendo assim, os dados referentes ao município, compilados em forma de folheto, e o cronograma da formação em contexto serão encaminhados à Secretaria Municipal de Educação como produto deste estudo.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação infantil. Formação de professores. Formação em contexto.

ABSTRACT

CHILD EDUCATION IN CACHOEIRA DO SUL / RS: IMPASSES AND PERSPECTIVES IN TEACHER TRAINING

AUTHOR: Mirian Cristina Hettwer

ADVISOR: Dra. Débora Teixeira de Mello

The present study had as objective to know the public policies of children education teachers of the city of Cachoeira do Sul / RS. This is a case study with a qualitative approach, in which the data collection took place through documentary research and the realization of a focus group. The empirical field has been carried out in the city of Cachoeira do Sul / RS at the Kindergarten Pró-Infância - Patrona Marisa Timm Sari. The research subjects are the professionals of this school that is constituted by the directive team, teachers and monitors. The theoretical methodological assumptions that supported and inspired the research were Oliveira-Formosinho (2002) and Kramer, Nunes e Carvalho (2013) to deal with the qualification of children education teachers, specifically. Thus, the proposal of training in context has been carried out according to the studies of Oliveira-Formosinho (2002), with topics suggested by the work group for the formative meetings that were part of the project of formation of this school. The authors of the research were Ariès (2011), Ostetto (2017), Horn (2004), Barbosa (2008), among others. The analyzes carried out in this research revealed that educational policies for early childhood education are on the way to achieving them, reaching the goals set by public policies with expansion of pre-school places, but much remains to be done. We realize that there is a need for specific training for early childhood education, since most professionals have only the minimum qualification of the Normal Course. Through the formative meetings, we realize that teachers need to recognize the child as a powerful subject and of rights, that the spaces must be organized according to the desires and curiosities, that it is necessary to document, to register the pedagogical practice in order to really be able to know the process development. The reflections presented in this Masters Dissertation, developed from the Graduate Program in Public Policies and Educational Management, by the Federal University of Santa Maria, supported by the research line Policies and Management of Basic and Higher Education, help to understand the importance of political perspective to the qualification of the work done with the children, thinking about their rights and respecting their specificities and potentialities. Therefore, the data referring to the municipality will be compiled in the form of a leaflet and the schedule of in-context training will be forwarded to the Municipal Education Department as a product of this study.

Keywords: Public policies. Child education. Teacher training. Training in context.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Espaços da EMEI Marisa Timm Sari.....	124
Foto 2 – Espaços da EMEI Marisa Timm Sari.....	124
Foto 3 – Espaços da EMEI Marisa Timm Sari.....	125
Foto 4 – Espaços da EMEI Marisa Timm Sari.....	126
Foto 5 – Espaços da EMEI Marisa Timm Sari.....	126
Foto 6 – Espaços da EMEI Marisa Timm Sari.....	127
Foto 7 – Espaços da EMEI Marisa Timm Sari.....	127

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Relógio da dinâmica “Marcando encontros”	117
Imagem 2 – Planta baixa Pró-Infância – Patrona Marisa Timm Sari	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Análise de desempenho de Cachoeira do Sul/RS 2009/2010	53
Tabela 2 – Matrícula em creches e pré-escolas em Cachoeira do Sul/RS	55
Tabela 3 – Oferta de vagas na Educação Infantil em Cachoeira do Sul em 2016	56
Tabela 4 – Número de alunos atendidos por turma e Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) na rede	58
Tabela 5 – Número de alunos atendidos por turma e Escola de Educação Infantil (EEI) conveniada.....	62
Tabela 6 – Número de turmas e de alunos de Educação Infantil em EMEF	63
Tabela 7 – Número e porcentagem de professores de creche e de pré-escola com Ensino Superior em Cachoeira do Sul/RS	78
Tabela 8 – Dissertações/teses por descritor no banco da CAPES.....	84
Tabela 9 – Descritor por trabalhos por ano	84
Tabela 10 – Levantamento das teses e dissertações que possuem relação direta com o foco da investigação captadas na Plataforma Sucupira CAPES	86
Tabela 11 – Pesquisa documental	91
Tabela 12 – Turmas por número de alunos e turno de atendimento.....	95
Tabela 13 – Composição/formação da equipe diretiva	97
Tabela 14 – Professores por turma que atende e formação	97
Tabela 15 – Tempo de experiência	101
Tabela 16 – Funcionários por função, turma que atende e formação	104
Tabela 17 – Cronograma dos encontros Grupo Focal	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de turmas em creche e pré-escola.....	61
Gráfico 2 – Número de crianças matriculadas em creche e pré-escola	61
Gráfico 3 – Número de turmas em EMEI e EMEF.....	64
Gráfico 4 – Número de crianças matriculadas em EMEI e EMEF	64
Gráfico 5 – Número de dissertações e teses CAPES	83
Gráfico 6 – Tipos de trabalho	85
Gráfico 7 – Trabalhos por universidade	86
Gráfico 8 – Oferta em creche e pré-escola.....	96
Gráfico 9 – Formação dos professores	99
Gráfico 10 – Formação inicial e continuada dos professores	99
Gráfico 11 – Tempo de atuação no magistério professores EMEI Marisa Timm Sari	102
Gráfico 12 – Tempo de atuação na Educação Infantil (EI).....	102
Gráfico 13 – Tempo de atuação na EMEI Pró-Infância	103
Gráfico 14 – Formação dos funcionários.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil
DNC	Departamento Nacional da Criança
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEI	Escola de Educação Infantil
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAI	Instituto de Proteção e Assistência à Criança do Brasil
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
ProInfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEAC	Secretaria Especial de Ação Comunitária
SMEd	Secretaria Municipal de Educação
STAS	Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social
TCE/RS	Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
2 HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	31
3 UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CACHOEIRA DO SUL/RS: CONTEXTO HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO	51
4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CACHOEIRA DO SUL/RS	67
4.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ..	79
5 METODOLOGIA	83
5.1 LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES	83
5.2 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	90
6 CAMPO DE PESQUISA.....	95
7 IMAPASSES E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO	109
7.1 ENCONTRO 1 – CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA: A CRIANÇA QUE QUEREMOS	110
7.2 ENCONTRO 2 – MARCANDO ENCONTROS: O ESPAÇO EM QUESTÃO.....	116
7.3 ENCONTRO 3 – DOCUMENTAR É PRECISO?	128
7.4 ENCONTRO 4 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM OS BEBÊS.....	142
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA NÃO CONCLUIR, PORQUE É PRECISO REFLETIR.....	151
REFERÊNCIAS.....	159
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	171
APÊNDICE B – CRONOGRAMA DOS ENCONTROS.....	175

1 INTRODUÇÃO

Os aspectos que motivam a pesquisar sobre a formação docente partem das políticas públicas para a educação infantil que surgiram com o passar dos anos, principalmente após a década de 80, trazendo consequências para a formação de professores em todo o Brasil, e, inclusive, em Cachoeira do Sul/RS.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica no Brasil e tem passado por diversas reformulações no decorrer dos últimos anos, assim como alterações no papel que ocupa na sociedade, deixando de ser uma prática assistencialista para ser vista como etapa educacional; fundamental ao desenvolvimento infantil. Porém, essa etapa da educação básica não atende aos mesmos moldes da escola regular, ela desempenha papéis sociais que vão além do educar, ela oferece condições de desenvolvimento, de socialização e de interação às crianças de zero a cinco anos.

Nesse sentido, a educação infantil passa por mudanças nas políticas públicas desde o seu surgimento até os dias atuais, a principal alteração foi o desejo da ampliação na oferta de vagas devido à importância assumida na sociedade. Um dos aspectos a ser levado em consideração, nessa nova perspectiva de reconhecimento da educação infantil, é a formação do professor responsável pela etapa, ou seja, a qualificação do corpo docente é um dos fatores a ser considerado quando se fala em qualidade dessa etapa educacional. Diante das especificidades da educação infantil, no contexto atual, que assume novas direções e orientações, surge a indagação a respeito dos processos de formação inicial e continuada de professores da primeira etapa da educação básica.

Diante disso, este estudo visa problematizar a educação infantil do município de Cachoeira do Sul, situado no Estado do Rio Grande do Sul, no contexto das políticas públicas brasileiras, no sentido de compreender quais são as condições para a sua oferta, isto é, como é o seu atendimento e seu funcionamento, bem como traçar o perfil dos profissionais que trabalham com essa etapa da educação básica em tal município. Além disso, localizam-se quais são as políticas públicas nacionais e municipais e como estas são implementadas na rede municipal e na formação de professores. Logo, será realizado o levantamento histórico do surgimento da

educação infantil em Cachoeira do Sul/RS, à luz das políticas públicas nacionais no decorrer da história.

A escolha pelo referido município deu-se pelo vínculo da autora com a sua cidade natal, assim como a preocupação que esta tem com a formação de professores do município, visto que o professor é um dos responsáveis pela qualidade da educação; sendo assim, a sua formação é um ponto estratégico para a melhoria da educação. Além disso, a autora é professora do Curso Normal que forma, em nível médio e pós-médio, professores que atuarão na educação infantil do município.

Dessa maneira, buscou-se analisar as políticas públicas de formação de professores de educação infantil do município de Cachoeira do Sul/RS, e, nesse sentido, procura-se compreender se a formação interfere na prática pedagógica dos professores.

Como objetivo geral da pesquisa, busca-se identificar qual é o perfil do professor de educação infantil de Cachoeira do Sul/RS e propor, em uma das escolas infantis da rede, uma proposta de desenvolvimento profissional no contexto da educação infantil de qualidade. Para isso, é necessário caracterizar a educação infantil oferecida nessa localidade, identificar como é organizado o seu atendimento, qual a concepção de infância que a caracteriza e se estão de acordo com as diretrizes das políticas públicas brasileiras.

Nessa direção, os objetivos específicos são:

- Identificar o contexto socioeducacional da educação infantil da rede municipal de Cachoeira do Sul;
- Conhecer as políticas públicas de formação de professores em âmbito municipal e na instituição pesquisada;
- Analisar qual é o perfil profissional dos professores da escola pesquisada;
- Propor no espaço da instituição pesquisada, um processo de formação em contexto, com uma perspectiva de desenvolvimento profissional.

O atendimento das crianças pequenas, no Brasil, apoiava-se em uma visão assistencialista, e compensatória e foram as mudanças e reivindicações da sociedade de cunho social, político e econômico ocorridas no país que fizeram com que surgissem as políticas públicas para o atendimento da infância e, com isso, a

crescente melhora no atendimento, tanto com políticas para a ampliação das vagas, quanto com políticas para a qualidade do atendimento.

Assim sendo, realizou-se um breve histórico das políticas públicas referentes ao atendimento à criança, à infância e, principalmente, ao surgimento da educação infantil no Brasil e no município de pesquisa, a fim de verificar os avanços e os desafios para a implementação dessa etapa da educação básica à luz das políticas nacionais vigentes. Também, efetuou-se uma análise de dados da educação infantil de Cachoeira do Sul/RS obtidos junto ao Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE/RS), pelas Radiografias da Educação Infantil (2007, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015) bem como de dados do Censo Escolar (2007, 2008 e 2009) e dados sobre formação de professores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A formação dos professores é um dos temas que fazem parte dos requisitos para a qualidade da educação infantil e que interfere nos resultados da aprendizagem das crianças de acordo com os “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil” (BRASIL, 2009a), fazendo parte das metas dos Planos Nacional e Municipal de Educação, com o objetivo da melhoria na qualidade da educação. Sendo assim, a qualificação docente vem tomando espaço nos debates educacionais, o que tem refletido nas políticas públicas e na educação infantil, ganhando muita ênfase no cenário educacional brasileiro, nas últimas décadas.

A formação docente faz parte das políticas públicas, embora não seja executada pelo poder público diretamente, trata-se de um componente primordial na qualidade da educação. De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, seu artigo 62 estabelece que a formação dos professores da educação infantil deve acontecer no nível superior, porém admite a formação oferecida em nível médio na modalidade normal. Nesse sentido, os cursos de formação devem estar pautados na legislação vigente, nas normas legais e nas recomendações pedagógicas.

Por conseguinte, foi realizado um levantamento teórico e histórico sobre as políticas educacionais para a formação inicial e continuada dos professores, assim como foram coletadas informações sobre a formação dos professores de Cachoeira do Sul, com vistas às metas do Plano Municipal de Educação (2014-2024) para a formação de professores do referido município. Compreendendo-se a importância da

formação docente para a qualidade educacional, faz-se o seguinte questionamento: Qual a relevância da formação inicial e continuada para a qualidade da educação infantil da rede municipal de Cachoeira do Sul? Para responder tal questionamento, é necessário traçar o perfil docente dos profissionais que atuam na educação infantil.

Em vista disso, na seção 2 deste trabalho, é desenvolvido o histórico da legislação brasileira a respeito da educação infantil, trazendo as principais políticas públicas para o direito à educação de qualidade para as crianças pequenas, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, entre outras.

A seção 3 traz as políticas públicas no contexto de Cachoeira do Sul/RS, com o surgimento da educação infantil, bem como das instituições com esse tipo de atendimento, e as medidas para o cumprimento das legislações existentes. Em seguida, apresenta-se a seção 4, em que serão abordadas as políticas públicas para a formação de professores de Cachoeira do Sul/RS, bem como os pressupostos teóricos para a formação de professores.

Na seção 5, são expostos a abordagem metodológica utilizada na pesquisa e o levantamento dos trabalhos desenvolvidos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, sobre as temáticas referentes aos processos de formação continuada de professores da educação infantil. Os descritores utilizados são os seguintes: “formação de professores da educação infantil”; “formação continuada de professores da educação infantil” e “formação em contexto”, sendo delimitado um recorte do espaço de tempo compreendido entre os anos de 2012 e 2017. Nesse tópico, também serão abordados os percursos metodológicos utilizados para a realização do estudo.

Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso com abordagem quali-quantitativa (FLICK, 2009), em que foi utilizada a ideia da triangulação, pois formam articulados os métodos qualitativo e quantitativo para a análise dos dados, com pesquisa documental, em que foram utilizados arquivos públicos, arquivos de fontes estatísticas para realização da caracterização da educação infantil e da formação de professores e suas respectivas políticas públicas em âmbito nacional, estadual e municipal, e o grupo focal, que foi realizado com os professores de uma escola

municipal de educação infantil do referido município, a fim de se traçar o perfil, a formação e o desenvolvimento profissional docente.

Como proposta de intervenção, foi realizada a formação em contexto, de acordo com Oliveira-Formosinho (2002), que fez parte do projeto de formação continuada da Escola Municipal de Educação Infantil Pró-Infância¹ – Patrona Marisa Timm Sari.

A seção 6 apresenta o campo empírico da pesquisa e a organização dos encontros formativos da proposta de formação em contexto. O sexto capítulo aborda as análises dos encontros a partir das falas das professoras, articulando-as aos aportes teóricos balizadores deste estudo, como Ariès (2011), Ostetto (2017), Horn (2004), Barbosa (2008), entre outros.

Por fim, serão abordadas as considerações finais, para não concluir, porque é necessário refletir politicamente sobre as práticas na escola da infância.

¹ O nome da instituição não respeita a nomenclatura dada ao projeto pelo Ministério da Educação “ProInfância”, pois seu registro junto ao Conselho Municipal de Educação foi anterior à reforma ortográfica que entrou em vigor no ano de 2016, permanecendo então a nomenclatura “Pró-Infância”.

2 HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

É recente a importância dada aos direitos da criança na legislação brasileira. E, para começar a compreender essa caminhada de organização institucional e legal, é interessante fazer um resgate histórico sobre a educação infantil e o seu surgimento no Brasil e no município de Cachoeira do Sul.

Na Europa, durante a Idade Média, não se tinha presente o sentimento de infância, não havia uma caracterização para essa fase, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, que imitavam os hábitos e costumes dos adultos, o único fato que diferenciava as crianças dos adultos era a inserção no mundo letrado, ou seja, a aquisição da leitura. Ariès, em seus estudos, trouxe um estudo significativo sobre o sentimento de infância do final da Idade Média até o século XIX, em que, com o passar dos anos, a criança passou a ser reconhecida pelas suas especificidades (FREITAS; KUHLMANN, 2002). É com a Idade Moderna que a sociedade é chamada para a proteção da vida da criança, seja ela por meio de normas legisladoras, da igreja ou de filantropos.

A preocupação ampliada quanto à proteção, à preservação de uma suposta pureza original exigiram o afastamento das crianças em relação à comunidade adulta de maneira geral. A intimidade é reforçada com a separação das crianças em espaços próprios, em vestimentas específicas, em brincadeiras e atividades pensadas especialmente para o uso da infância (BOTO, 2002, p. 13).

Esse “sentimento de infância” surgiu com o avanço da medicina moderna e a preocupação com a perpetuação da humanidade na Europa e, assim, com o passar dos anos, no século XIX, além dos cuidados com o parto e com o recém-nascido, “são abordados vários outros que se prendem a uma infância mais tardia e perspectivados segundo uma orientação de higiene social” (FERREIRA, 2002, p. 97).

Diante desse contexto, temos a criação das primeiras instituições de educação infantil, um ambiente exclusivo para o atendimento às crianças, onde a higiene, a amamentação, a alimentação e a vestimenta são os principais temas levados em consideração. Dessa maneira, essas primeiras instituições estavam ligadas à filantropia, para atendimento de crianças que eram vítimas da pobreza, do

abandono e dos maus tratos. Essas instituições tinham caráter assistencialista e não tinham proposta educativa.

No Brasil, o atendimento às crianças pequenas iniciou no século XVIII, de natureza assistencialista com as Rodas dos Expostos, que eram instituições católicas de cunho caritativo, que tinham como objetivo acolher as crianças abandonadas por suas famílias, sem identificar as pessoas que as haviam abandonado.

A Roda dos Expostos foi uma instituição que existiu e foi extinta na França, que existiu em Portugal e foi trazida para o Brasil no século XVIII. Os governantes a criavam com o objetivo de salvar a vida de recém-nascidos abandonados, para encaminhá-los depois para trabalhos produtivos forçados. Foi uma das iniciativas sociais de orientar a população pobre no sentido de transformá-la em classe trabalhadora e afastá-la da perigosa camada envolvida na prostituição e na vadiagem (DEL PRIORE, 2000, p. 99).

As primeiras iniciativas para o atendimento das crianças e a proteção da infância dirigiram-se contra a mortalidade infantil, com ênfase nas práticas médicas e higienistas. Ao longo do século XIX, houve a mudança do atendimento focado na caridade para a filantropia, substituindo as ações religiosas por uma assistência de cunho social, com maior preocupação com a criança. O jornal “Mãe de Família” traz a primeira notícia a respeito da educação das crianças em creche no Brasil, noticiando que, a partir da Lei do Ventre Livre e das novas condições sociais da população brasileira, torna-se necessário um local para que as crianças, filhas de mães pobres e trabalhadoras, tenham a quem confiar seus rebentos durante a jornada de trabalho. Assim, criaram-se as primeiras creches que atendiam as crianças de 0 a 2 anos e os jardins de infância para as crianças maiores. Diante disso, defendia-se a permanência da criança pequena com a mãe, devendo ir à creche somente caso a mãe trabalhasse.

As primeiras creches do Brasil aparecem somente no período republicano, associadas às indústrias com vistas ao atendimento aos filhos das suas funcionárias. A primeira delas foi, no Rio de Janeiro, vinculada à Fábrica de Tecidos Corcovado, em 1899, que posteriormente abriu filiais em todo país (KUHLMANN, 2003).

Da mesma forma que as creches, é a partir da mudança de regime que os jardins-de-infância e as escolas maternais começam a aparecer em vários municípios do país, em instituições vinculadas aos organismos educacionais, ou então de assistência social ou de saúde, destinadas ao atendimento de crianças pobres (KUHLMANN, 2003, p. 477).

As primeiras preocupações com a infância partiram dos grupos de médicos e de higienistas, não tinham caráter educativo, tinham como objetivo minimizar a miséria e a negligência familiar. A história da educação infantil evidencia que as creches tiveram uma trajetória diferente dos jardins de infância. Enquanto as creches apresentavam um viés assistencialista, de atendimento às famílias pobres, distante das características educacionais, os jardins de infância constituíram-se com caráter pedagógico e cultural.

Inicia-se uma política de proteção à infância, com a criação de diversos órgãos de assistência a fim de melhor conhecer a realidade da educação infantil. Essa prática caracteriza-se pela criação de instituições de atendimento às crianças de zero até seis anos, filhas de mães trabalhadoras, e diz respeito basicamente ao caráter médico, com poucas iniciativas de caráter educativo. A Associação Protetora da Infância Desamparada, criada em maio de 1883, foi uma das primeiras instituições criada a partir das políticas de proteção à infância, que, segundo Kuhlmann (2003), “[...] além de criar uma instituição própria, a Associação pretendia centralizar informações sobre os estabelecimentos para sustentação, instrução e educação da infância desamparada no país” (KUHLMANN, 2003, p. 474).

No final do século XIX, em 1899, foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Criança do Brasil (IPAI), que tinha como objetivo criar creches e jardins de infância para gerar o aumento das vagas. No início do século XX, as primeiras regulamentações sobre o atendimento de crianças pequenas estavam atentas à moral e à higiene. Devido ao grande crescimento da população, a preocupação maior era a recuperação de crianças pobres, consideradas perigosas ao desenvolvimento do país. Dessa maneira, o higienismo, a filantropia e a puericultura dominaram a perspectiva de educação das crianças pequenas, e as primeiras instituições de atendimento às crianças pequenas estavam ligadas às instituições de saúde e/ou assistência social.

Em 1919, foi criado o Departamento da Criança do Brasil, no IPAI (Instituto de Proteção à Infância), de abrangência nacional, com o objetivo de promover cursos e

congressos educativos em puericultura e higiene, o que caracteriza o enfoque higienista e assistencialista à educação das crianças. Dessa forma, foram sendo instituídas políticas que davam a devida importância ao atendimento da criança pobre como garantia do futuro. Segundo Kramer, Nunes e Carvalho:

Eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores (KRAMER, 1987, p. 23).

Diante desse contexto histórico, no início dos anos 1900 e durante o século XX, ocorreram grandes mudanças socioeconômicas no Brasil e, conseqüentemente, nas políticas educacionais existentes. Inicialmente, considerava-se que o atendimento à infância era importante, porém não se tinha estabelecido quem iria atender essa demanda que estava nas mãos de entidades particulares e filantrópicas. A primeira regulamentação do trabalho feminino, em 1923, fez com que se ampliasse e fosse facilitado o acesso das crianças às creches, “prevendo que os estabelecimentos de indústria e comércio deveriam facilitar a amamentação durante a jornada, com a instalação de creches” (KUHLMANN, 2003, p. 481).

Nessa época, eram poucas as iniciativas educacionais para as crianças de zero a seis anos, que eram atendidas basicamente por instituições de caráter médico. Porém, a partir dos anos de 1930, a valorização da criança cresceu por parte dos setores públicos devido a dois fatores: “(a) a necessidade de preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã e (b) a necessidade do fortalecimento do Estado” (KRAMER, 2011, p. 54).

Segundo Campos (1999), com o Movimento de 30, marcado por reivindicações trabalhistas por parte das mulheres, por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (1934), foi garantido o direito de as empregadas terem um espaço adequado para a guarda de seus filhos e o direito de descanso para a amamentação, porém o problema é tornar a lei realidade.

Com a Lei Trabalhista de 1934 e a criação de instituições para o atendimento das crianças filhas das mães trabalhadoras, preocupava-se com o seu direito de sobrevivência, assegurado pelo direito à amamentação, mas, como já foi dito anteriormente, essa lei quase sempre foi descumprida no período dos anos 30. Tais direitos, posteriormente, são reafirmados pela Constituição Federal de 1988, que

prevê a educação infantil gratuita para as crianças de zero a seis anos (KUHLMANN, 2003).

Nesse tempo, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) prevê a fundação de instituições de atendimento às crianças, que, aos poucos, foi mudando de nomenclatura e:

vai deixar de considerar escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia à faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atenderia de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré) (KUHLMANN, 2003, p. 482).

Em 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança (criado pelo Decreto nº 2.024 de 17 de fevereiro de 1940), que “objetivava unificar os serviços relativos não só à higiene da maternidade e da infância, como também à assistência social de ambos” (KRAMER, 2011, p. 64). O DNC deteve-se na tendência médico-higienista, ou seja, deu mais atenção aos problemas de saúde do que aos relacionados à assistência social e educacional, devido à falta de recursos, o que pode ser observado a partir das atividades realizadas pelo departamento, como programas de desnutrição e vacinação que ocorreram na década de 50. Nessa perspectiva, percebe-se o olhar individualista para cada criança, “porque cada criança era considerada isoladamente. A resolução dos problemas dos menores era atribuída às pessoas que os assistiam, mais do que à orientação institucional ou política” (KRAMER, 2011, p. 65-66).

Em 1940, foi criada, pelo Governo Federal, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), para auxiliar as famílias dos soldados da 2ª Guerra Mundial, porém, posteriormente, foi destinada a executar as políticas de assistência social para a família, maternidade e infância, estando vinculada ao Ministério do Trabalho e Previdência Social.

As instituições, então, estavam preocupadas com a alimentação, os cuidados com a higiene e a segurança física. O trabalho pedagógico, dessa maneira, é secundário, não havendo preocupação com o desenvolvimento intelectual das crianças durante a primeira infância. A Declaração dos Direitos da Criança, de 1959,

resguarda a criança como um ser frágil, imaturo, que necessita de cuidados específicos.

A década de 60 é marcada pela expansão do atendimento educacional em nível nacional, pois não eram mais apenas os filhos de operárias que necessitavam de creches, trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas também necessitavam desse atendimento, ocasionando, assim, a ampliação das vagas para atender às necessidades locais. Dessa maneira, permanece o caráter assistencialista da educação das crianças de zero até seis anos.

Essas mudanças na sociedade causaram mudanças nas perspectivas do atendimento às crianças. Em 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), e, pela primeira vez, incluindo os jardins de infância no sistema de ensino. A referida lei estabelecia que:

Art. 23 – A educação pré-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 iniciativas próprias ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Embora tenham sido incluídos os maternais e os jardins de infância em um registro legal, percebemos que não seriam exclusivamente da alçada do poder público. Dessa forma, a educação infantil continuaria como vinha sendo oferecida, estimulando as empresas a manter as suas instituições de atendimento às crianças.

Em 1965, o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) amplia seu campo de assistência para além da saúde e da nutrição, contemplando também a educação, implantando um modelo simplificado de instituição educacional de baixo custo. Nesse modelo, a formação profissional não é sequer mencionada, as pessoas que iriam trabalhar com as crianças seriam voluntárias, muitas vezes ligadas a órgãos religiosos (KUHLMANN, 2003).

Com a Lei nº 5.692, aprovada em 1971, novamente é mencionada a educação infantil, e, nesta, é ressaltado o que já estava no artigo 24 da Lei nº 4.024. O parágrafo 2º do art. 19 afirma que “os sistemas valerão para as crianças de idade inferior a 7 anos que recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins-de-infância ou instituições equivalentes” (BRASIL, 1971).

Já em 1974, a LBA propôs-se a executar o Projeto Casulo, projeto de governo que busca, com poucos gastos, dar assistência às crianças de zero a seis anos. “Ao atender às crianças, o Projeto Casulo pretende, também, proporcionar às mães tempo livre para ingressar no mercado de trabalho, para que possam elevar a renda familiar” (KRAMER, 2011, p.73). O Projeto Casulo surgiu da união do Estado com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com o objetivo de diminuir, junto à população pobre, as diferenças e desigualdades que existiam no país durante o período militar e, assim, diminuir os conflitos (ROSEMBERG, 2003).

A concretização dos objetivos educacionais do Casulo se dá através do desenvolvimento de atividades adequadas à faixa etária das crianças, de acordo com suas necessidades e as características específicas de seu momento de vida. Como diretriz geral, o Projeto Casulo não pretende, portanto, preparar para uma escolaridade futura: sua tônica se centraliza, por um lado, no atendimento às carências nutricionais das crianças e, por outro lado, na realização de atividades de cunho recreativo (KRAMER, 2011, p. 73).

Até meados do século XX, a falta de legislação específica para a educação infantil deu abertura para a criação de instituições informais, sem a preocupação da qualidade desse nível de ensino. Nesse período, existiam muitas crianças matriculadas nas pré-escolas em todo o país, mas o descaso com a educação infantil, como política educacional, continuava. O grande embate de ideias tinha como centro a seguinte questão: se a educação de crianças de zero a seis anos deveria continuar com uma finalidade assistencialista ou deveria ter um cunho pedagógico, ou seja, educacional (BRASIL, 2005). Essas discussões iniciaram somente a partir da década de 70, pois aumentaram o número de estudos e pesquisas relacionadas ao desenvolvimento infantil com base em teorias educacionais, psicológicas e sociais.

Assim, creches e pré-escolas, instituições distintas até o início dos anos setenta, pouco ou nada se diferenciaram: visando a compensação de carências, subordinaram a educação à assistência, definiram as mesmas nas zonas e regiões prioritárias para intervenção (região Nordeste e periferias urbanas), e o modelo pedagógico implantado foi baseado no mesmo princípio, ou seja, o da redução de investimentos governamentais (ROSEMBERG, 1999, p. 19).

A educação pré-escolar foi instituída, oficialmente, no início da década de 80, através do “III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto”. Começou a pensar-se, então, no caráter compensatório que se tinha até então em relação à educação pré-escolar, na identidade das creches, considerando o direito da criança e da mãe a um atendimento de qualidade, e nas questões de cunho assistencialista que permaneceu fortemente ainda nos anos 80.

Uma evidência do caráter assistencialista, que ainda tínhamos nesse período, é que, em 1985, foi criada a Secretaria Especial de Ação Comunitária (SEAC), que desenvolvia dois programas destinados às crianças de zero a seis anos ligados à área de nutrição e saúde (Programa Nacional do Leite e o Projeto Cresça Criança); esse último era conveniado com a UNICEF e dois subprogramas que podiam financiar o atendimento em creches: os subprogramas de Creches Comunitárias e o da Campanha de Roupas e Agasalhos. Segundo Campos, Rosemberg e Ferreira:

Estes subprogramas, iniciados desde a criação da SEAC, vinculavam-se à Coordenadoria Nacional dos Programas de Ações Comunitárias – PAC. Seu objetivo era repassar, também às creches comunitárias, mediante intermediação da prefeitura, recursos financeiros a fundo perdido para a construção, reforma ou compra de equipamentos e utensílios, e a aquisição de roupas, agasalhos, lençóis, cobertores, fraldas, etc. (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993, p. 42).

Percebemos que esse órgão prestava assistência, mas, em momento algum, a função pedagógica foi mencionada.

Embora o caráter assistencialista estivesse ainda muito presente, a defesa do direito da criança pequena à educação em uma perspectiva integral e ao avanço da ciência sobre o desenvolvimento biológico e cognitivo na primeira infância aumentou no decorrer do século XX e contribuiu para a valorização da educação infantil nas últimas décadas.

No campo educacional brasileiro, o atendimento às crianças de zero até seis anos, enquanto uma política pública, cresceu de forma expressiva nesta década, tornando-se evidente a relação entre a pressão social e a criação de programas de governo. Entre 1979 e 1989, o número de crianças brasileiras matriculadas na Educação Infantil triplicou, passando de 1.198.104 para 3.530.000 (MUNERATO, 2001). Há desse período, também, vários registros de migração de ações da saúde e/ou da assistência social para a Educação, assim como ampliação de vagas na rede privada (FLORES, 2010, p. 28).

Diferentemente das leis trabalhistas, as leis educacionais andaram sempre a passos lentos para o atendimento das necessidades reais. Ao fim da década de 70 e início da década de 80, o número de instituições de atendimento à criança aumentou, porém com caráter de educação compensatória e de privação cultural, oferecidas a partir de programas governamentais de baixo custo, como o Projeto Casulo, ou ainda em instituições filantrópicas e particulares, sem fiscalização pública permanente. Nesse sentido, não há caráter educacional nessas instituições, em que, muitas vezes, são profissionais desqualificados que nelas trabalham, principalmente nas creches, que “vão atender a população mais empobrecida, constituindo uma rede educacional paralela e segregada” (CAMPOS, 1999, p. 122).

Após a redemocratização política do Brasil, no início dos anos 80, diante da problemática educacional presente, a criança começa a tornar-se o centro das discussões, em que o desenvolvimento infantil passa a ter grande importância, o que se deve, entre outros fatores, às reivindicações das mulheres pelo seu direito de ingressar no mercado de trabalho e de participação política. Nesse sentido, o movimento feminista faz uma “crítica ao papel tradicional da mulher na família e a defesa da responsabilidade de toda a sociedade em relação à educação das novas gerações” (CAMPOS, 1999, p. 122). Assim, debates educacionais, promovidos pelo movimento feminista e educacional, garantem o direito de acesso da criança de zero a seis anos a vagas de creche e pré-escolas, sendo obrigação do Estado a garantia de tal direito. Vindo a fortalecer os movimentos e as reivindicações, os direitos das crianças e dos adolescentes começam a ser percebidos, e os direitos humanos passam a ser tema dos debates, considerando a criança um sujeito de direitos. Nessa direção, iniciam-se as discussões sobre a responsabilidade desse nível de ensino, principalmente da creche, se deveria ser responsabilidade da assistência social (que evidencia o caráter assistencialista) ou da área educacional. Embora a passos lentos, a conscientização da importância do atendimento à criança ganha espaço nas discussões que primam pela qualidade do atendimento a essa faixa etária. Assim, a partir do Conselho Nacional da Mulher, surge um importante documento, a “Carta de princípios da criança: compromisso social”, em que é reforçado o direito da criança à educação, ou seja, a oferta de vagas nas instituições deve ter número suficiente para o atendimento de todas as crianças, e não somente daquelas filhas de mães trabalhadoras. De acordo com Campos (1999):

A Carta de Princípios explicita três significados decorrentes dessa proposição: o primeiro ressalta que esse é um direito conquistado e não um ato de benevolência; o segundo defende a creche como uma instituição educativa e não apenas custodial; o terceiro enfatiza que todas as crianças são portadoras desse direito e não apenas os filhos das mães trabalhadoras (CAMPOS, 1999, p. 123).

Dessa maneira, a partir das reivindicações das mulheres e dos direitos humanos, em 1988, foi votada a nova Constituição brasileira, que advém da luta pelos direitos das mulheres e pela valorização e reconhecimento da criança, em que o foco central são os direitos das crianças e dos adolescentes, tornando-se um marco no reconhecimento destes como sujeitos de direitos, a começar pelo direito à educação. Com a Constituição Federal de 1988, foi garantido, pela primeira vez na história da educação infantil brasileira, o direito das crianças de zero a seis anos à educação.

Colocar a criança como absoluta prioridade na Constituição Federal de 1988 é resultado de mobilização, luta e políticas em defesa da infância brasileira. A criança até então compreendida como objeto de tutela passa a sujeito de direitos (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2013, p. 70).

O artigo 208, inciso IV, assegura que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Dessa maneira, a Constituição de 1988 é resultado das lutas pela implementação de creches e pré-escolas que respeitem o direito da criança e da família. O direito à educação, então, é entendido como direito do cidadão, assegurado pelo Estado, o qual se responsabiliza pelo atendimento e pela democratização da educação infantil.

Sendo dever do Estado, a educação infantil passa, pela primeira vez no Brasil, a ser direito da criança e uma opção da família. Também a educação básica no Brasil ganhou contornos bastante complexos após a Constituição: muda a concepção de creche e pré-escola, que passam a ser entendidas como instituições educativas e não de assistência social (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2013, p. 71).

Nesse sentido, caminhamos para a ressignificação da educação infantil de caráter assistencial para o caráter educacional. A Constituição Brasileira de 1988, no “Capítulo III – Seção I – Da Educação”, estabelece:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. Item IV. Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade (BRASIL, 1988).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei Federal nº 8.069/90) vem para reforçar ainda mais o direito à educação das crianças de zero a seis anos. Assim, iniciamos o movimento de conquistas na educação.

No âmbito nacional, no Brasil, em 1990, foi aprovada a lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) –, que, ao regulamentar o artigo 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos, mais especificamente dos direitos humanos. Reconhecendo-as como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, o ECA contribuiu com a construção de uma nova forma de olhar a criança – a visão de criança como cidadã (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2013, p. 73).

Contudo, há um diferenciador importante entre escola, creche e pré-escola, a função social atribuída a cada um, além da consideração de que a educação infantil tem função específica de educar e cuidar.

A CF/88 garantiu em seus artigos 6º e 208, tanto o direito das crianças à Educação desde o seu nascimento quanto o das famílias trabalhadoras rurais ou urbanas ao atendimento de seus filhos, desde o nascimento, em creche e pré-escola. Este duplo direito se desdobra na função sociopolítica e pedagógica desta etapa, articulada ao binômio cuidar e educar vivificado nas práticas cotidianas desenvolvidas nas instituições e estabelecimentos educacionais que ofertam atendimento às crianças de até seis anos (FLORES, 2015, p. 4-5).

Contando com esses dois grandes marcos para a educação, a Constituição de 88 e o ECA, a partir da década de 90, a função educativa ganha força junto às crianças de zero a seis anos, fazendo parte desse movimento de conquistas na área da educação. Iniciamos um percurso de construção da educação infantil democrática. Após a votação da constituinte, uma nova equipe ocupou o setor na Coordenação de Educação Infantil (MEC/COEDI), tendo elaborado uma nova

proposta nacional de política para esse nível de ensino. De acordo com Rosemberg (2002):

As diretrizes gerais dessa proposta, resumidas no documento de política de Educação Infantil, afastaram-se do modelo “não formal” a baixo investimento público, adotando metas de expansão com atendimento de qualidade (Brasil, 1993, p. 21). [...] Dentre as sete diretrizes dessa proposta do MEC de 1993, destaco as duas que mais evidenciam a ruptura com o modelo anterior:

equivalência de creches e pré-escolas, ambas tendo a função de cuidar e educar crianças pequenas como expressão do direito à educação;
formação equivalente para o profissional de creche e pré-escola em nível secundário e superior (ROSEMBERG, 2002, p. 41).

A partir de 1994, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) organizou uma série de encontros e seminários a fim de discutir questões relacionadas às políticas públicas para a educação infantil e, assim, coordenou a elaboração do documento “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994), que trata sobre a oferta de vagas e a qualidade da educação infantil, e também o documento “Por uma política de formação do profissional de educação infantil” (BRASIL, 1994), que trata da necessidade da qualificação profissional para atuar em creches e pré-escolas. Nesse sentido, o MEC busca a melhoria da qualidade para a educação infantil e, em 1995, lança mais um documento, “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança” (BRASIL, 1995), o qual teve sua reedição publicada em 2009. Com esse documento, o MEC enfatiza a qualidade de ensino que respeite os direitos da criança, apresentando os critérios para a organização e funcionamento das instituições bem como as diretrizes e normas políticas.

Em 1996, temos mais um grande marco para a educação infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, mas, anterior a ela, o MEC publicou “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (BRASIL, 1996). Com a LDB, a educação infantil passou a fazer parte do sistema nacional de ensino, ficando referenciada como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, definindo no art. 30 que: “A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades

equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade” (BRASIL, 1996a).

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que afirma a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança adquiriu reconhecimento e ganhou sua devida dimensão no sistema educacional: atender às especificidades das crianças e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2013, p. 74).

A LDB de 1996 reafirma que o papel da educação infantil é cuidar e educar, sendo este indissociável da prática educativa das crianças de zero a cinco anos de idade. Em seus artigos 11, 12 e 13, afirma ser responsabilidade dos municípios oferecer educação infantil em creches e pré-escolas e que as próprias instituições poderão elaborar a sua proposta pedagógica, assim como gerir seus recursos.

Nesse sentido, a educação infantil ampliou sua função social, começando a ser entendida como local também de produção de conhecimento. O artigo 29 da LDB/96 dispõe que a educação infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996a).

Quanto à formação de professores, a LDB/96 estabelece a formação preferencialmente em nível superior, sendo admitida a formação mínima em nível médio, na modalidade normal.

No caminho das políticas públicas para a educação infantil, em 1998, foi lançado mais um documento do MEC “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil”, que contém as regulamentações a respeito dos conselhos nacional, estaduais e municipais de educação, assim como sugestões de critérios de qualidade para a educação infantil. Também em 1998, devido à necessidade de criação de uma base nacional comum, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que trará grandes discussões a respeito da educação infantil do país, cujo objetivo, naquele momento, era criar um currículo comum para a educação infantil. Porém, esse documento foi alvo de muitas críticas de profissionais ligados à educação infantil, desde a sua construção até a sua implementação. Entre as críticas, uma delas foi de que o RCNEI trata-se de um documento longo, com problemas na

linguagem e erros ortográficos, além de apresentar uma linguagem cansativa, tornando-se “pouco esclarecer e confuso” (CERISARA, 2001, p. 26).

Sobre o Referencial, Kuhlmann Júnior (2001) assinala:

Sabe-se que, agora, o documento estará denominado no singular – referencial – apresentando-se como uma das perspectivas possíveis de se pensar a Educação Infantil. Mas o Referencial Curricular Nacional terá um grande impacto. A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições. Com isso, a expressão no singular – referencial – significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse única. (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 52).

Entre as críticas feitas ao RCNEI, destaca-se o foco ao ensino, trazendo como forma de trabalho um modelo do ensino fundamental, apoiando a escolarização precoce das crianças e diferenciando as instituições de educação infantil:

ao considerar que parte das instituições teriam nascido com o objetivo de “assistir às crianças pobres de baixa renda”, sendo “usadas para outros fins” que não o de sua vocação educacional, enquanto de outra parte, as pré-escolas seriam “declaradamente” ou “assumidamente” educacionais (KUHLMANN JR, 2001, p. 53).

Nesse contexto, o RCNEI (1998) pode ser visto apenas como um material de apoio curricular aos profissionais, sobre o trabalho a ser desenvolvido nas instituições de educação infantil.

Ao mesmo tempo da criação do RCNEI (1998), pelo MEC, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999, que institui os princípios, os fundamentos e os procedimentos que orientarão as instituições de educação infantil. Nesse documento, de caráter mandatório, a criança é vista como sujeito de direitos, ocupando lugar central.

As DCNEI foram lançadas em 1999 e revidadas em 2009 e são um grande marco de mudanças na educação infantil. A respeito dessas mudanças, Kramer, Nunes e Carvalho (2013) afirmam:

Mudanças na sua função social, política e pedagógica das instituições de educação e cuidado das crianças de zero a cinco anos; na concepção de criança e infância; na ideia de desenvolvimento infantil e, por conseguinte, nas concepções didáticas para os processos educativos nas creches e pré-escolas (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2013, p. 77).

Ainda em 1999, devido às grandes discussões e às interpretações da LDB a respeito da formação de professores, a Câmara de Educação Básica (CEB) no Conselho Nacional de Educação (CNE) institui as “Diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal” (1999), que trata da formação mínima exigida aos profissionais da educação infantil.

Em 2001, foi lançado o Plano Nacional de Educação, com validade de dez anos, Lei nº 10.172 (PNE 2001-2010), que visava à democratização da educação e, no que se refere à educação infantil, retoma os direitos à infância e à educação garantidos pela Constituição de 1988 e pela LDB 9.393/96, nesse sentido, tem como objetivo aspectos tanto quantitativos quanto qualitativos.

O PNE (2001-2010) reforça ainda que a educação infantil não é uma etapa educacional obrigatória, mas é um direito da criança, com vistas a uma educação de qualidade. O PNE, por meio de seus objetivos e metas, para um período de cinco anos, define um percentual crescente de atendimento nas creches e pré-escolas para as crianças de 0 a 6 anos. Em sua Meta 1, estabelece matrícula mínima de 50% em creche e 80% em pré-escola. Para que a meta se cumpra, são necessárias políticas públicas educacionais que sejam capazes de promover o acesso à educação infantil de qualidade, por meio do número suficiente de vagas em todos os municípios.

De acordo com as metas estipuladas por esse plano, o MEC lança, entre 2005 e 2006, mais documentos que têm como objetivo servir de subsídio para os sistemas de ensino, sem caráter mandatório: “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação” (2005), “Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil” (2006) e “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2006), esse último em dois volumes, que tem por objetivo “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de educação infantil” (BRASIL, 2006c, p. 8).

Em 2006, temos a Lei nº 11.274/2006, que institui o ensino fundamental de nove anos de duração e a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental. A partir disso, à educação infantil compete o atendimento às crianças de zero a cinco anos em duas etapas etárias: de zero a três (creche) e de quatro a cinco (pré-escola). A lei estabelece a sua implementação até 2010 nos sistemas de ensino. Nesse contexto, Palhares (2007) alerta a respeito da lei quando afirma que:

temos hoje um movimento que procura ou tende a deslocar a criança ainda mais nova no ensino fundamental, em despeito ao direito desta criança de ser atendida na educação infantil, com sua particularidade de atenção à etapa própria de seu desenvolvimento, e em despeito à legislação vigente (PALHARES, 2007, p. 124).

Tal preocupação diz respeito à escolarização antecipada, que não garante o cumprimento das metas de qualidade para a educação infantil. Também em 2006, ocorreram mudanças na legislação nacional com a Ementa Constitucional nº 53, que trata sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que passa a contemplar também a educação infantil, e não mais somente o ensino fundamental, prevendo o seu financiamento e, dessa maneira, o aumento da oferta de vagas.

Em 2007, foi criado o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Esse programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação.

Entre as políticas de incentivo à educação, em 2008, foi lançada a Lei nº 11.700, que insere um novo inciso ao Artigo nº 5 da LDB 9.394/96, que trata da garantia de vaga na educação infantil ou no ensino fundamental próxima à residência da criança, “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2008). Tal regulamentação reforça a legislação vigente, legitimando o acesso à educação infantil.

Em 2009, ocorreu um grande avanço normativo para a educação infantil, foram reelaboradas as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), fixadas pela Resolução nº 5 da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre os princípios para a educação infantil de qualidade e

realça a sua função social, política e pedagógica para as crianças de zero a cinco anos, além de contemplar o direito ao brincar, às interações e ao cuidado.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram elaboradas com base em um amplo diálogo com educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram suas preocupações e anseios em relação à educação infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um trabalho de qualidade com crianças. Elas destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade e a importância da valorização do papel dos professores que atuem com crianças de zero a cinco anos. Estes são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma de elas significarem o mundo e a si mesmas (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2013, p. 78).

Nesse mesmo ano, a Constituição Federal de 1988 foi alterada pelas Emendas Constitucionais (EC) nº 53 e nº 59 de 2009. A EC nº 53 altera a faixa etária que compreende a educação infantil para crianças de zero até cinco anos.

Já a EC nº 59 compreende como faixa obrigatória para a educação básica a faixa etária de quatro a dezessete anos de idade, incluindo a educação infantil como também obrigatória: “a EC nº 59, de novembro de 2009, é considerada um marco na educação brasileira, na medida em que pode propiciar a universalização e a democratização do acesso à pré-escola e ao ensino médio” (VIEIRA, 2011, p. 247). Essa emenda impõe aos entes federados a ampliação das vagas, a começar pela educação infantil. Sendo os municípios responsáveis pela oferta da educação infantil, estes deveriam organizar-se para a ampliação das vagas, a fim de cumprir a normativa estabelecida pela EC nº 59, tornando a matrícula em turmas de pré-escola compulsória, sendo dever do Estado a oferta de vagas, e o compromisso, da família. Enquanto isso, a creche continua integrando a educação básica e sendo opção da família (FLORES, 2017).

Nesse ano, também foram lançados, a partir de uma ação conjunta entre o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Básica, os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (2009), que buscam dar subsídios para as instituições realizarem a autoavaliação da qualidade nas creches e pré-escolas, na busca de práticas que respeitem os direitos das crianças.

Embora tenha sido uma época de grandes avanços para a educação infantil, ao final do decênio no PNE (2001-2010), a Meta 1, que determinou o percentual de

50% de atendimento da população de até três anos e de 80% das crianças em idade de pré-escola, não foi cumprida por grande parte do país. Isso se deve ao fato de que não existia financiamento para que estados e municípios pudessem investir na educação infantil. Flores (2017), em relação a isso, afirma que:

fez com que este Plano se caracterizasse, de fato, como um documento de intenções, posto que a ausência de financiamento repercutiu negativamente para o alcance de suas metas para os diversos níveis, etapas e modalidades educacionais (FLORES, 2017, p. 213-214).

Rumo à democratização da educação, em 2010, aconteceu a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), em que ocorreram discussões para o projeto do Plano Nacional de Educação (PNE), com a participação de professores, estudantes e gestores. Assim, em junho de 2014, tivemos a aprovação do PNE (2014-2024), que contempla as diretrizes, metas e estratégias para a melhoria da educação no Brasil.

Nessa caminhada, em direção ao reconhecimento e à valorização da educação infantil, em 4 de abril de 2013, foi assinada a Lei nº. 12.796 que altera a LDB e reafirma a Emenda Constitucional nº 59, no que diz respeito à obrigatoriedade da educação infantil a partir de quatro anos, sendo responsabilidade do município, de acordo com a Constituição Federal, atender à educação infantil. Com essa lei, ficou estabelecido o prazo até 2016 para a progressiva implementação da obrigatoriedade da educação infantil em todas as redes de ensino.

Sabe-se que a educação infantil, em seu processo de reconhecimento como etapa da educação básica, percorreu um longo caminho até ser efetivada, e percebe-se que ocorreram grandes progressos e avanços legais significativos, porém ainda há muito a se fazer para a garantia da qualidade dessa etapa da educação básica de ensino.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) manteve a meta de atendimento mínimo de 50% da população de zero a três anos e a universalização da pré-escola, em cumprimento da EC nº 59/09, até 2016. Nesse sentido, podemos ver que há muito a ser feito em relação à oferta de vagas em creches, e devemos estar atentos a quais critérios de qualidade essa universalização da pré-escola irá respeitar, pois, como afirma Flores (2017):

Uma política pública é sempre o resultado de uma correlação de forças; nesse sentido, o texto final do PNE 2014–2024 apresenta avanços, mas agrega algumas janelas de possibilidades que podem representar desafios para a consolidação da qualidade nesta etapa educacional (FLORES, 2017, p. 217).

A expansão da educação infantil e a sua inclusão no sistema de ensino fizeram com que o professor fosse reconhecido como o profissional ideal para atuar nessa fase da educação básica (MELLO, 2016). O PNE (2001), em sua meta específica para a formação de professores, diz que, em cinco anos, a habilitação de todos os professores deverá ser em nível médio e de 70%, em dez anos, em nível superior, meta que não foi atingida, de acordo com Mello (2016).

Considerando que o PNE (10.172/01) foi aprovado em 2001, verifica-se que a formação de professores para essa etapa vem apresentando um quadro mais favorável, apesar de ainda encontrarmos em torno de 12,9% de professores sem a formação mínima recomendada pela legislação atuando no segmento creche e 7,5% quando se trata da pré-escola. Esta situação é agravada no segmento creche, pelo fato de as creches absorverem grande parte dos profissionais contratados pelas áreas da saúde e assistência social, como monitores, recreacionistas, auxiliares antes da vigência LDB 9394/96. O que vem demonstrar que, apesar das conquistas do ordenamento legal dos anos 80 e 90, em relação à profissionalização do professor para a etapa da Educação Infantil, estamos distantes da meta do PNE de 70% dos docentes com nível superior atuando em creches e pré-escolas quando já se passam 18 anos de aprovação do novo ordenamento legal. (MELLO, 2016, p. 123).

A partir dessa análise da história das políticas públicas para a educação infantil, dos principais avanços e desafios para a conquista do direito à educação pelas crianças pequenas, percebemos avanços legais para a conquista de um lugar para a educação infantil na educação básica, sendo considerado um espaço que respeita os direitos da criança. Nesse sentido, políticas foram surgindo a fim de atender às reivindicações da família, da sociedade e de estudiosos da área. No entanto, há muito a ser feito para que os direitos da criança sejam respeitados, pois ainda há falta de vagas e falta de qualidade na oferta.

Após apresentarmos um panorama da situação da educação infantil na legislação brasileira, abordaremos, no tópico seguinte, o contexto histórico das políticas públicas de educação infantil em Cachoeira do Sul/RS.

3 UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CACHOEIRA DO SUL/RS: CONTEXTO HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO

Realizado, anteriormente, o histórico da educação infantil no Brasil, com dados históricos e legislação, este tópico irá contemplar a história da educação infantil de Cachoeira do Sul de acordo com a legislação e as políticas públicas para essa etapa da educação básica, além de trazer dados retirados das Radiografias da Educação Infantil elaboradas pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE/RS). A Radiografia da Educação Infantil tem como objetivo estimular a constante ampliação da oferta de vagas em creches e pré-escolas da rede pública, já que a sua criação, muitas vezes, é a única maneira de acesso à educação infantil.

A educação infantil, no município de Cachoeira do Sul, começou a ser atendida em turmas do jardim de infância, em instituições de ensino da rede estadual e privada nos anos de 1940.

Não há registros da ocorrência da Roda dos Expostos, porém, no ano de 1953, em Cachoeira do Sul, foi fundada a Casa da Criança Sagrada Família, entidade filantrópica, ligada à igreja, que tinha como objetivo atender às crianças de classe baixa, filhas de mães trabalhadoras ou crianças consideradas em risco social. Assim, evidencia-se o caráter assistencialista na educação de crianças de zero a seis anos presente na época. Essa instituição foi fundada a partir de iniciativas voltadas à proteção da criança, e há informações de que ela também recebia crianças abandonadas pelas suas famílias.

Com o surgimento de novas políticas públicas para o atendimento da criança, na década de 70, temos a criação do Projeto Casulo, de âmbito nacional, cujo objetivo é a “criação de novas vagas de 0 a 6 anos, ‘a baixo custo’” (KUHLMANN JR., 2010). A partir desse projeto, no município de Cachoeira do Sul, em 1979, foi criada então a Creche Cristo Rei, situada em um bairro pobre da cidade, cujo intuito era fornecer atendimento, de quatro a oito horas diárias, às crianças carentes da região, em que, além da alimentação, tinha-se a preocupação de oferecer às crianças atividades recreativas de acordo com cada faixa etária.

Nessa época, a educação infantil tinha como função social somente o cuidado, já que seu foco era atender os filhos das mães trabalhadoras, porém, com a contemplação da educação infantil, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, das décadas de 60 e 70, houve o início da valorização, do reconhecimento da educação infantil e do desenvolvimento infantil. Em Cachoeira do Sul, essa valorização também está fortemente relacionada ao contexto da acentuada urbanização que o país sofreu e com a crescente participação das mulheres no mercado de trabalho.

Nessa conjuntura, na busca pela ampliação das vagas, tivemos a fundação de mais três creches municipais durante a década de 1980: Nossa Senhora Aparecida, em 1984; Apkrim, em 1986; e Creche Irmão Pedro, em 1988. Nesse período, tivemos também a Emma de Bem Garcia, em 1984, e a Creche Regina Prothmann, em 1987, ambas de caráter filantrópico. A creche Nossa Senhora Aparecida foi criada para atender filhos dos servidores públicos municipais; atualmente, ela é aberta para toda a comunidade. Já a creche Regina Prothmann foi criada junto ao Hospital de Caridade e Beneficência para atender as crianças filhas de funcionários do hospital. A criação dessas instituições caracteriza a necessidade da população local de atendimento às crianças pequenas.

A Constituição Federal de 1988 evidencia a importância da educação infantil, pois amplia a sua função social, sendo entendida como local para a produção de conhecimento, evidenciando seu caráter educativo. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) traz as políticas de proteção à infância e a garantia de acesso à educação. Atendendo a essas políticas educacionais e de proteção à infância, ocorreu grande ampliação das vagas de educação infantil no município, com a fundação de creches como: Sonho Meu, em 1992; Sagrado Coração de Jesus, em 1994; e Mundo Azul, em 1996, mantidas pela Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social (STAS).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, as creches municipais de Cachoeira do Sul precisaram sofrer alterações para a sua adequação às novas exigências; entre elas, conforme o art. 89, a integração ao sistema de ensino até 1999. Até o ano de 1996, todas as instituições, exclusivamente de educação infantil, estavam vinculadas à Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social (STAS), e, para atender às exigências, a primeira medida a ser realizada foi o desligamento dessas instituições com a STAS e a vinculação com a Secretaria de Educação. De acordo com professoras da rede, no momento de transição, houve muitas dúvidas e receios quanto ao repasse de verbas

e à organização do sistema de atendimento, pois, enquanto fazia parte da STAS, todas as instituições recebiam suas verbas e incentivos regularmente, e havia o receio de não saber como seria a gestão de recursos com a troca de mantenedora. Dessa maneira, em 2000, todas as instituições de educação infantil incorporaram a nomenclatura de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), e até mesmo as entidades filantrópicas aderiram a tal nomenclatura e passaram a ser vinculadas à Secretaria Municipal de Educação.

Em 2001, foi sancionado o Plano Nacional de Educação (2001 a 2010), e a educação infantil recebeu o devido reconhecimento diante das metas do plano, sendo então contempladas com 25 Metas específicas. A Meta 1, do Plano Nacional de Educação de 2001 a 2010, estabelecia a matrícula de, no mínimo, 50% da população de até três anos na creche, e matrícula prevista de 80% da população de quatro a cinco anos na pré-escola em 10 anos. Porém, Cachoeira do Sul não atingiu essa meta, de acordo com os dados divulgados pelo Tribunal de Contas Estado do Rio Grande do Sul na “Radiografia da Educação Infantil no RS – Análise do desempenho 2009/2010”:

Tabela 1 – Análise de desempenho de Cachoeira do Sul/RS 2009/2010

Cachoeira do Sul 2009 – 2010	Matrículas Existentes		População		Taxas de Atendimento (matrículas / população)	
	Creche	Pré-escola	de 0 a 3 anos	de 4 a 5 anos	Creche (META = 50%)	Pré-Escola (META = 80%)
	909	1.459	3.770	2.107	24,11%	69,25%

Fonte: TCE/RS (2009/2010).

Apesar de Cachoeira do Sul não atingir a meta estipulada pelo PNE (2001 a 2010), durante os anos de vigência do plano, houve considerável ampliação do número de vagas. Essas novas perspectivas para a educação infantil garantidas pelas políticas públicas fizeram com que surgissem novas instituições em Cachoeira do Sul: Escola Municipal de Educação Infantil Sítio Encantado, em 2005 (situada na zona rural); Escola Municipal de Educação Infantil Favo de Mel, em 2006; Escola

Municipal de Educação Infantil Trem da Alegria, em 2007; e Escola Municipal de Educação Infantil Recanto dos Baixinhos, em 2007.

Com essa contextualização, observamos avanços teóricos e normativos em relação à educação infantil, garantindo-a como a primeira etapa da educação básica no Brasil, e que o município de Cachoeira do Sul avançou muito em relação à oferta, garantido as vagas e buscando atingir as metas do PNE (2001 a 2010).

O Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, atendendo aos avanços da educação infantil em nível nacional, realizou uma série de estudos que analisam a oferta como direito à educação. Com esses relatórios, os municípios são capazes de planejar suas políticas para a educação infantil. O primeiro estudo, divulgado em junho de 2007, nomeado como “Relatório sobre a Educação Infantil: a Primeira Infância Relegada à sua Própria (Má) Sorte”, tem como objetivo “abordar aspectos estratégicos relacionados à educação infantil” (RIO GRANDE DO SUL, 2007, p. 5). No relatório, estão sistematizados dados referentes à educação infantil do estado durante o ano de 2006, além de ser apresentada análise por município.

Após esse primeiro estudo sobre a educação infantil do TCE/RS, de acordo com o Censo Escolar de 2007, 2008 e 2009, houve avanços no número de matrículas, porém estas ainda estavam abaixo das metas estipuladas pelo PNE, em que se pretendia cumprir a meta de 50% das crianças matriculadas em creche e 80% de matrículas em pré-escola.

Desse modo, a partir de 2011, foram lançadas pelo TCE/RS as “Radiografias da Educação Infantil”, cujo foco foi analisar o distanciamento entre as metas do PNE, demonstrar a realidade do estado e dos municípios separadamente.

Nestes primeiros anos em que o TCE analisa especificamente o tema da educação infantil, os principais objetivos são: diagnosticar, alertar e recomendar as medidas cabíveis, pois o atendimento à educação infantil deve ser tratado como um projeto de toda a sociedade, cuja construção está em andamento (RIO GRANDE DO SUL, 2010, p. 3).

Com esses documentos, podemos observar que Cachoeira do Sul aumentou o número de vagas em creche e pré-escola, de 2010 a 2015, o que pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 2 – Matrícula em creches e pré-escolas em Cachoeira do Sul/RS

Ano	Creche				Pré-escola			
	Total	Municipal	Estadual	Privada	Total	Municipal	Estadual	Privada
2010	909	396		513	1.459	774	110	575
2011	898	362		536	1.460	855	111	494
2012	1.103	520		583	1.444	993	110	341
2013	1.105	514		591	1.554	956	107	491
2014	1.200	563	29	608	1.595	1.014	76	505
2015	1.255	571	31	653	1.539	962	85	492

Fonte: RIO GRANDE DO SUL, 2015.

Com a análise desses dados, pode-se verificar que, quanto maior a oferta de vagas, o número de matrículas em creche aumenta na rede municipal. As classes existentes na rede estadual devem-se ao fato de estarem presentes em uma escola de aplicação do Curso Normal, no Instituto Estadual de Educação João Neves da Fontoura.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração, de acordo com a Tabela 2, é que, embora o número de vagas em creche tenha aumentado entre 2010 e 2015 na rede municipal, o número de matrículas na rede privada em creche também aumentou entre esses anos, na mesma proporção, significando que a sociedade necessita das vagas e que a rede pública não está comportando a real necessidade, dando espaço para a rede privada consolidar-se.

Em 2007, Cachoeira do Sul foi contemplada com duas instituições do programa ProInfância² (Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007): ProInfância Patrona Marisa Tim Sari, inaugurada em 2011, e ProInfância Patrona Júlia Tavares, inaugurada em 2016. A intenção do programa é de expandir o número de matrículas na educação infantil e garantir a qualidade de ensino. Com ele, pode-se verificar o aumento do número de vagas em creches no município, que passou a ser de 1.103, em 2012, aumentando a taxa de atendimento para 29,25%, de acordo com os dados da Radiografia da Educação Infantil de 2013, que contempla os dados de 2012. Dessa maneira, evidencia-se a importância da criação de políticas públicas

² Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil. O objetivo do programa é prestar assistência financeira e garantir o acesso das crianças às creches e pré-escolas públicas com as condições adequadas a esse nível de ensino, ou seja, com espaços e matérias que garantam a aprendizagem com a devida qualidade.

específicas para ampliação das vagas na educação infantil, a fim de garantir o direito à educação.

Em 2014, a taxa de atendimento baixou, pois, de acordo com o PME (2015-2025):

O atendimento da Educação Infantil, responsabilidade do Poder Público Municipal, registrou, no ano de 2014 (Censo Escolar), 563 matrículas em Creche (0-3 anos) e 599 matrículas em Pré-escola (4-5 anos), totalizando 1.162 estudantes. A correlação de matrículas e a população de crianças, nessas respectivas faixas etárias, correspondem ao atendimento de 10,78% de Creche e 22,78% em Pré-escola.

Através da rede particular de ensino (Censo Escolar 2014), o Município registrou 206 matrículas em Creche (0-3 anos) e 137 matrículas em Pré-escola (4-5 anos), atendendo com educação integral e parcial (turno). (MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL, 2015, p. 10)

Em 2015, ainda há um número considerável de vagas a serem criadas para o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e do Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025). Em creche, ainda são necessárias 598 vagas, e, em pré-escola, 494.

A educação infantil em Cachoeira do Sul, em 2016, teve 1.066 novas crianças inscritas com idade entre zero e cinco anos. A única lista de espera é entre as crianças de zero e dois anos, em que 171 aguardam por uma vaga. Abaixo, apresentamos uma tabela com informações atuais sobre a oferta da educação infantil no município.

Tabela 3 – Oferta de vagas na educação infantil em Cachoeira do Sul em 2016

Educação Infantil em Cachoeira do Sul em 2016					
Idade	Vagas oferecidas	Vagas preenchidas	Lista de espera	Vagas disponíveis	Taxa de atendimento
0 a 2	184	184	171	0	
2 a 3	555	520	0	35	80%
4 a 5	1.408	1.217	0	191	100%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com dados recentemente divulgados pelo INEP sobre o Censo Escolar de 2016, o número de matrículas na educação infantil aumentou 56,6% no

Brasil. Na faixa etária adequada à creche (até 3 anos de idade), o atendimento escolar é de 25,6%, indicando que há um substancial espaço para ampliação da oferta, e na faixa etária adequada à pré-escola (4 e 5 anos), o atendimento escolar é de 84,3% (77,3% e 91,4% para as populações de 4 e 5 anos, respectivamente).

Diante do exposto, podemos constatar que a educação infantil do município de Cachoeira do Sul avançou em alguns aspectos relativos à oferta, porém necessita ampliá-la e qualificá-la. Dessa maneira, para o cumprimento da lei, ainda em 2016, uma das instituições filantrópicas do município foi municipalizada, agora a Escola Municipal de Educação Infantil Regina Prothmann, com a finalidade de atender às orientações do Plano de Desenvolvimento da Educação e do Plano Municipal de Educação.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, para a ampliação das vagas da educação infantil, principalmente para atender à obrigatoriedade a partir dos quatro anos, várias medidas foram adotadas para garantir escola para todas as crianças; entre elas, estão:

- Implantação do sistema de inscrição para a educação infantil por meio da Central de Matrículas;
- Formação de uma equipe responsável pela agilização dos processos que resultarão em infraestrutura para atender à nova demanda de estudantes (alimentação, transporte, pessoal);
 - Ampliação da EMEI Sonho Meu (100 vagas);
 - Inauguração da EMEI Pró-Infância Júlia Tavares;
 - Abertura de turma nas escolas da zona rural do município EEEF Dinah Néri Pereira (Barragem do Capané); EEEF Ziláh da Gama Mór (Ferreira); EEEF Honorato de Souza Santos (Passo da Areia);
- Garantia de transporte escolar para todas as crianças do interior que moram a mais de dois quilômetros da escola;
 - Mapeamento e zoneamento das escolas de educação infantil;
 - Abertura das Escolas Municipais de Educação Infantil nos meses de janeiro e fevereiro;
- Assessoria pedagógica;
- Levantamento das necessidades de RH;
- Contratação e nomeação de profissionais.

A Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira do Sul criou, em 2016, o montante de 708 novas vagas para a educação infantil no município. A criação de novas vagas era o primeiro passo para que fosse atingida a Meta 1 do Plano Municipal de Educação, que prevê o atendimento de 100% das crianças com idade entre quatro e cinco anos, percentual que Cachoeira do Sul conquistou pela abertura de vagas em escolas da zona urbana e rural.

Para alcançar esse objetivo, a equipe da Secretaria Municipal de Educação (SMED) traçou estratégias a partir do ano de 2013, quando foi publicada a Lei Federal nº 12.796/13. Com todas as mudanças, além de criar as vagas para atender as crianças a partir dos quatro anos, a SMED deu início à busca do cumprimento da meta de atender pelo menos 50% das crianças com idade entre zero e três anos até o ano de 2025, de acordo com o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação.

Atualmente, o município constitui seu atendimento à educação infantil da seguinte maneira:

Tabela 4 – Número de alunos atendidos por turma e Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) na rede

(continua)

EMEI	Modalidade	Turma	Alunos
APCRIM	Creche	Berçário I	12
		Berçário II	12
	Pré-escola	Maternal IA	14
		Maternal IB	10
		Maternal IIA	10
		Maternal IIB	11
		Maternal IIC (2 turmas)	16
		Maternal IID	10
		Pré-Escola A1 (2 turmas)	41
		Pré-Escola A2 (2 turmas)	20
Pré-Escola B1 (2 turmas)	41		
Pré-Escola B2	11		
Pré-Escola B3	11		
Total		17	219
Cristo Rei	Creche	Berçário I	15
		Berçário II	10
	Pré-Escola	Maternal IA	11
		Maternal IB	12
		Maternal II	11
	Pré-escola (4 anos)	19	

Tabela 4 – Número de alunos atendidos por turma e Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) na rede

			(continuação)
Total		6	78
	Creche	Maternal I (2 turmas)	20
		Maternal II (2 turmas)	23
Favo de mel	Pré-Escola	Pré-escola (4 anos) (2 turmas)	37
		Pré-escola (5 anos) (3 turmas)	41
	Anexo da Escola na Ferreira	Pré-escola (4 anos)	10
		Pré-escola (5 anos)	14
Total		11	147
	Creche	Maternal	11
	Pré-Escola	Pré-escola A1 (2 turmas)	24
Irmão Pedro		Pré-escola A2 (2 turmas)	30
		Pré-escola B1 (2 turmas)	31
		Pré-escola B2	12
Total		8	108
	Creche	Berçário I	16
		Berçário II	12
Madre Regina Prothmann		Maternal I	15
		Maternal II	20
	Pré-Escola	Pré-escola (4 anos)	11
Total		5	76
	Creche	Berçário I	12
		Berçário II	12
Pró Infância Marisa Timm Sari		Maternal I	19
		Maternal IA	15
		Maternal IIA (2 turmas)	30
		Maternal IIB	15
	Pré-Escola	Pré-escola A (2 turmas)	40
		Pré-escola B (3 turmas)	60
Total		12	203
	Creche	Berçário I	6
Mundo Azul		Berçário II	9
		Maternal I	13
		Maternal II	17
	Pré-Escola	Pré-escola A (2 turmas)	25
Total		6	70
	Creche	Berçário II	10
		Maternal IA	11
Nossa Senhora Aparecida		Maternal IB	12
		Maternal II	15
	Pré-Escola	Pré-escola A	10
		Pré-escola B	14
Total		6	72
	Creche	Maternal	21
Nossa Senhora de Fátima	Pré-Escola	Pré-escola A (2 turmas)	24
		Pré-escola B (2 turmas)	29
		Pré-escola B	10
Total		6	84

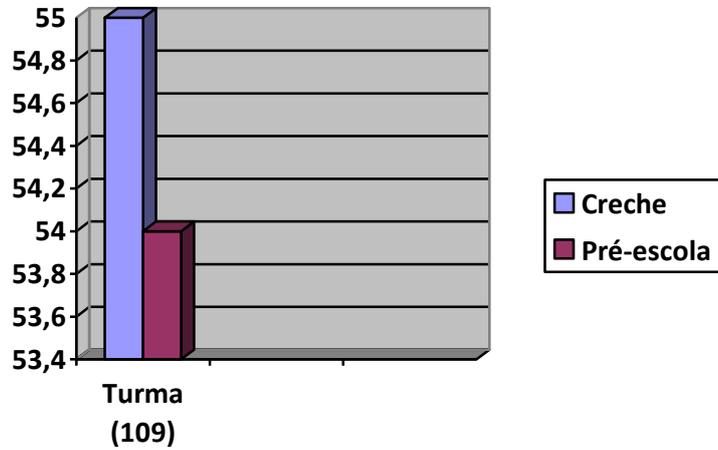
Tabela 4 – Número de alunos atendidos por turma e Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) na rede

			(conclusão)
Pró Infância Professora Júlia Tavares	Creche	Berçário I	14
		Berçário II	20
	Pré-Escola	Maternal I	21
		Maternal II	23
		Pré-escola A	15
		Pré-escola B	16
Total	6	109	
Recanto dos Baixinhos	Creche	Maternal I	13
		Maternal II	16
	Pré-Escola	Pré-escola A (2 turmas)	21
		Pré-escola B	20
		Turno Inverso	17
	Total	6	87
Sagrado Coração de Jesus	Creche	Berçário (2 turmas)	20
		Maternal I	16
	Pré-Escola	Maternal II	21
		Pré-escola A	20
		Pré-escola B	21
	Total	6	98
Sítio Encantado (campo)	Pré-Escola	Pré-escola A (2 turmas)	28
		Nível B (2 turmas)	29
Total	2	57	
Sonho Meu	Creche	Berçário I	10
		Berçário II	13
	Pré-Escola	Maternal I	13
		Maternal IIA	16
		Maternal IIB	18
		Total	5
Trem da Alegria	Creche	Maternal	10
		Pré-Escola	Nível A (2 turmas)
	Pré-escola Anexo da Escola na Ferreira (Zona rural)	Nível B (3 turmas)	35
		Nível A e B	11
		Total	7
	Total	15	109

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira do Sul/RS.

Como podemos ver, o município é composto por quinze Escolas Municipais de Educação Infantil, que atendem uma população de 1.559 crianças de zero a cinco anos. Podemos ainda traçar um panorama entre o número de turmas na modalidade creche e pré-escola e o número de alunos atendidos nas respectivas modalidades, conforme o gráfico abaixo:

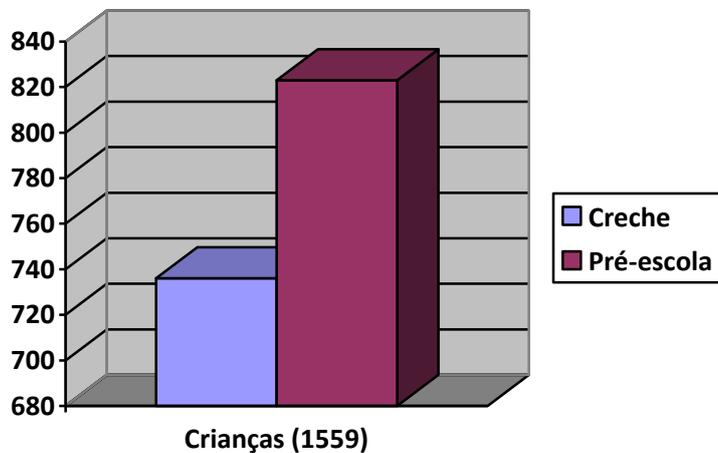
Gráfico 1 – Número de turmas em creche e pré-escola



Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Ao analisarmos os dados da Secretaria Municipal de Educação, percebemos que, das 109 turmas das Escolas Municipais de Educação Infantil do município, 55 são no segmento creche e 54 no segmento pré-escola.

Gráfico 2 – Número de crianças matriculadas em creche e pré-escola



Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com o gráfico, tanto o número de turmas quanto o de alunos nas modalidades creche e pré-escola são equivalentes, pois as EMEI possuem 55 turmas de creche e 54 de pré-escola, atendem 736 crianças na modalidade creche e 823 na pré-escola. Este é o panorama das Escolas Municipais de Educação Infantil de Cachoeira do Sul/RS, entretanto o município ainda conta com mais três instituições que compõem a rede de forma conveniada³, conforme a Tabela 5:

Tabela 5 – Número de alunos atendidos por turma e Escola de Educação Infantil (EEI) conveniada

(continua)

EEI	Modalidade	Turmas	Crianças	
Padre Renato Tonon	Creche	Berçário I	11	
		Berçário II (2 turmas)	41	
	Pré-Escola	Maternal I (2 turmas)	38	
		Maternal II (2 turmas)	36	
		Nível A (2 turmas)	45	
	Total Rica Bernardes	Creche	Nível B (2 turmas)	37
			11	208
Emma de Bem Garcia	Creche	Berçário 1	15	
		Berçário 2	15	
		Berçário 3	20	
		Maternal 1	20	
		Maternal 2	20	
	Pré-Escola	Maternal 3	20	
		Maternal 4	20	
		Maternal 5	13	
		Pré A1	16	
		Pré A2	19	
		Pré A3	15	
		Pré B1	21	
		Pré B2	19	
Total	13	233		
Creche	Berçário IA	12		
	Berçário IB	8		
	Berçário IIA	12		
	Berçário IIB	14		
	Maternal A	14		
	Maternal B (2 turmas)	30		

³ Regulamentadas pela Lei 11.494/007, a Escola de Educação Infantil conveniada trata-se de uma instituição sem fins lucrativos conveniada com o poder público, o que significa “participação do financiamento público na manutenção de parte das iniciativas privadas na oferta de educação infantil” (VIEIRA, 2011, p. 252).

Tabela 5 – Número de alunos atendidos por turma e Escola de Educação Infantil (EEI) conveniada

(conclusão)

	Pré-Escola	Nível A (2 turmas)	26
Total		9	116
Total 3		33	557

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira do Sul/RS.

As Escolas de Educação Infantil conveniadas complementam o atendimento em creche e pré-escola, atendendo 557 crianças em 33 turmas. Para complementar o atendimento em educação infantil e cumprir a Lei nº. 12.796, que altera a LDB e reafirma a Emenda Constitucional nº 59, no que diz respeito à obrigatoriedade da educação infantil a partir de quatro anos, o município ainda conta com turmas de pré-escola alocadas em treze Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), tanto na zona urbana quanto na zona rural, de acordo com a tabela abaixo.

Tabela 6 – Número de turmas e de alunos de Educação Infantil em EMEF

EMEF	Turmas	Crianças
13	23	349

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira do Sul/RS.

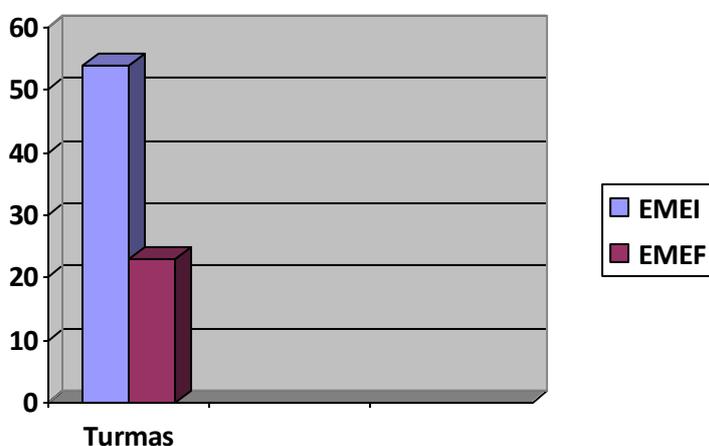
Nesse sentido, podemos constatar que a conquista da Meta 1, de atender 100% das crianças na educação infantil em classes de pré-escola, deve-se ao fato de essas crianças passarem a ser também atendidas nas escolas de ensino fundamental.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025:

A meta de Cachoeira do Sul é ampliar a oferta de 500 vagas na rede pública de ensino. A adequação das turmas, para atender ao público da Educação Infantil, deverá acontecer nas escolas de Ensino Fundamental e nas escolas de Educação Infantil, levando em consideração o uso racional dos espaços, a ampliação de salas de aula e a aquisição de prédios próprios para algumas escolas (MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL, 2015, p. 10).

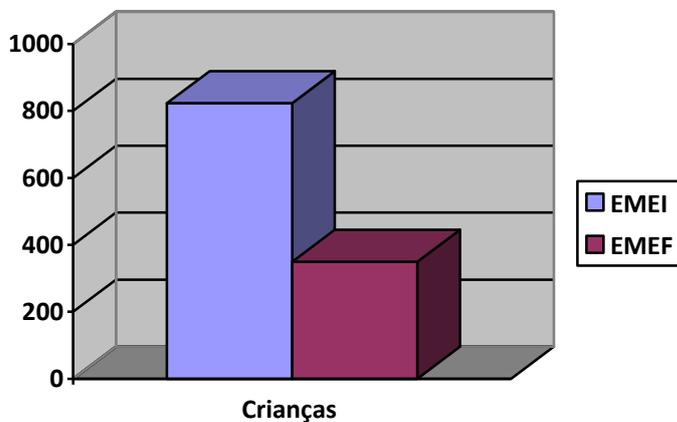
A oferta da educação infantil em EMEI é maior que a oferta em EMEF, porém, de acordo com o PME em vigor, uma das estratégias para o cumprimento da Meta 1 do plano será criar mais vagas, em ambos os tipos de instituição. Atualmente, contamos com a seguinte disposição da oferta de turmas e de vagas em EMEI e EMEF:

Gráfico 3 – Número de turmas em EMEI e EMEF



Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Gráfico 4 – Número de crianças matriculadas em EMEI e EMEF



Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Com base nesses dados, podemos ver que a oferta da educação infantil constitui-se, majoritariamente, em EMEI, porém o número de turmas em EMEF é de 42,59%, e de crianças matriculadas, 42,40%, se comparado com o número de turmas e de crianças em EMEI, o que caracteriza a perda dos espaços e do respeito às especificidades da educação infantil, conforme indicado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (2009).

4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CACHOEIRA DO SUL/RS

Falar sobre a formação de professores é acreditar na mudança, acreditar que algo pode ser aperfeiçoado, pois um dos fatores que influenciam a qualidade da educação é a formação dos professores. Nesse sentido, faz-se necessário inteirar-se da construção histórica desse profissional, a fim de conhecer como ela se deu no Brasil e no município, em estudo de acordo com a legislação para o magistério e com as políticas públicas para a formação de professores.

No Brasil, ela iniciou em 1835, no Rio de Janeiro, com a criação da primeira Escola Normal, curso de nível médio que formava professores para atuar nos primeiros anos da educação na escola primária. Com o passar dos anos, essas escolas espalharam-se por todo o país, inclusive no Rio Grande do Sul, em 1869, quando o estado chamava-se São Pedro do Rio Grande do Sul (TANURI, 2000, p. 64), e os cursos de Pedagogia foram sendo criados nas universidades e passaram a formar também os professores da escola primária.

Cabe aqui ressaltar que as primeiras escolas normais iriam formar professores para a escola primária. Para a educação de crianças de zero a seis anos, que eram atendidas em instituições ligadas à assistência social e oriundas de famílias operárias, não havia exigência de formação para os profissionais que ali iriam trabalhar.

Saviani (2009) divide a formação dos professores, no Brasil, em seis períodos. O primeiro período foi denominado “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)”, em que os cursos de formação de professores ofereciam formação didática, sem preocupação pedagógica. O segundo período foi chamado por Saviani de “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)”. Nesse período, as escolas normais espalham-se pelo país com melhor qualidade “pedagógico-didática” devido a alterações nas propostas de ensino. Assim, os cursos de formação de professores, na modalidade normal, foram difundindo-se pelo Brasil, sendo organizados tanto pelo governo federal, estadual e municipal quanto pela iniciativa privada. Nesse sentido, “à medida que a educação ganhava importância como área técnica, diversificavam-se as funções educativas,

surgindo cursos especificamente destinados à preparação de pessoal para desempenhá-las” (TANURI, 2000, p. 74).

No terceiro período, determinado por Saviani “Organização dos institutos de educação (1932-1939)”, foram criadas escolas normais, para atender às exigências pedagógicas, e incorporados conhecimentos científicos. Durante o quarto período, denominado “Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971)”, foram criados os primeiros cursos de Pedagogia, que tinham como objetivo formar professores para as escolas normais.

Ademais, em 1939 surgia o curso de Pedagogia, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939), visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3 + 1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” – e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado (TANURI, 2000, p. 74).

O quinto período descrito por Saviani chama-se “Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996)”, em que, enquanto o curso de Pedagogia tinha por característica a formação do especialista em Educação e do professor da Escola Normal, esta tinha como objetivo formar o professor de 1ª a 4ª série do 1º grau ou até a 6ª série do 1º grau (ensino fundamental). Durante esse tempo, inúmeras foram as iniciativas para a melhoria da qualidade da formação dos professores no Brasil, porém:

O mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com conseqüências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis (TANURI, 2000, p. 85).

Durante esse período, em 1988, tivemos a aprovação da nova constituinte, a Constituição Federal (CF) de 1988, em que, como já foi dito nos tópicos anteriores, o Estado compromete-se com a educação, tida como um direito das crianças de zero a seis anos, assumindo a oferta educacional como uma das suas prioridades. Desse modo, a CF trata da valorização profissional, estabelecendo, em seu artigo 206,

incisos V e VII, que o ingresso será exclusivamente pelo concurso público, com piso salarial para os profissionais da educação pública.

O sexto e último período foi denominado por Saviani de “Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006)”. Esse período tem como marco a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que institui a formação em nível superior para os professores da educação básica.

A LDB/96 reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica; diante disso, os debates sobre a formação de professores da educação infantil tomaram maior força, em que se discutem o local e o modo como a formação deveria ocorrer.

Após a Constituinte de 1988 e a promulgação da LDB/96, as questões referentes à formação dos professores que atuam na educação infantil começaram a tornar-se mais evidentes. Essas leis implantaram o funcionamento das instituições, que, até então, eram associadas às Secretarias de Assistência Social, devido a sua característica predominantemente assistencialista, vinculando-as às Secretarias Municipais de Educação, garantindo, dessa forma, seu caráter educativo. Conseqüentemente, a formação do profissional que iria atuar nessa etapa educacional passou a fazer parte das discussões.

Em seu artigo 62, a LDB/96 trata da formação dos professores:

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

Além disso, a LDB/96 também aponta a questão da valorização do trabalho docente quando, em seu artigo 67, estabelece:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
III - piso salarial profissional;
IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996a).

Nesse sentido, ao determinar a forma de ingresso por meio de concurso público, a LDB/96 afirma a valorização do profissional da educação infantil. Em relação a ela, Kramer, Nunes e Carvalho (2013) afirmam:

De acordo com a LDB, é obrigação do sistema de ensino a valorização do profissional da educação, que deve ingressar no serviço público por meio de concurso público de provas e títulos, com direito a aperfeiçoamento profissional continuado, piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2013, p. 39).

Quanto à formação inicial, a Resolução CNE/CEB 002/99 instituiu as “Diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal”, direito reafirmado pela Resolução CNE/CEB 01/2003 e pelo Parecer nº 20/2009 do Conselho Nacional de Educação, que ainda admite esse tipo de formação.

Dessa maneira, a formação mínima a ser exigida aos profissionais da educação é na modalidade normal, porém o 4º parágrafo do artigo 87 da LDB/96 afirma que, até o final da década de 90, a formação mínima a ser exigida para os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental é o nível superior: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996a). Sobre essa determinação, Campos (2008) afirma que:

A meta trazida pela LDB de formação inicial dos professores no ensino superior também se aplica à educação infantil, o que significa uma grande mudança nesse campo, pois, anteriormente, essa exigência só era feita aos professores que ministram disciplinas específicas a partir da quinta série do ensino fundamental (CAMPOS, 2008, p. 122).

Logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, ainda em 1996, entrou em vigor a Lei Federal nº 9.424/96, conhecida como Lei do FUNDEF, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, com o objetivo da universalização do ensino fundamental e valorização do magistério, em que recursos financeiros retirados de

impostos eram destinados à educação dos estados e municípios. Dessa maneira, com a lei do FUNDEF, estado e município assumiriam a obrigação de investir, no mínimo, 60% dos recursos na remuneração dos docentes, e 40% deveriam ser investidos em melhorias na educação. Entretanto, a educação infantil não foi contemplada com tais investimentos, pois as verbas eram destinadas ao ensino fundamental.

As dúvidas deixadas em relação à educação infantil pela LDB/96 fizeram com que a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação fizesse algumas colocações:

1. Vinculação das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino;
2. Proposta Pedagógica e Regimento Escolar;
3. Formação de Professores e outros Profissionais para o trabalho nas instituições de Educação Infantil;
4. Espaços Físicos e Recursos Materiais para a Educação Infantil (BRASIL, 2000).

Atendendo a essas políticas, o município de Cachoeira do Sul, com o Plano de Carreira para o Magistério Municipal, instituído pela Lei Municipal nº 3.240 de 8 de fevereiro de 2001, estabelece que os membros do magistério constituem-se em três níveis, de acordo com a formação pessoal do professor.

- I - Nível Especial 1, formação em nível médio, na modalidade normal e/ou seguido de estudos adicionais e em nível superior, em Licenciatura Curta;
- II - Nível 1, formação em nível superior, em curso de licenciatura plena ou outra graduação correspondente a áreas de conhecimento específicas do currículo, com formação pedagógica, nos termos da legislação vigente;
- III - Nível 2, formação em nível de pós-graduação, em cursos na área de educação (MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL, 2001).

Dentro desses níveis, o cargo de professor é constituído por seis classes que determinam a promoção dos membros do magistério; entre os critérios para a alteração de classe, o Plano de Carreira determina que:

Art. 9º. Merecimento é a demonstração, por parte do professor, do fiel cumprimento de seus deveres e da eficiência no exercício do cargo, bem como da contínua atualização e aperfeiçoamento para o desempenho de suas atividades, avaliadas mediante um conjunto de dados obtidos. [...]

§ 7º. Na qualificação será considerada a participação em cursos, treinamentos, seminários, encontros e outros relacionados com a atividade exercida ou com a titulação do membro do magistério com, no mínimo, 75%

de frequência, excluindo-se os cursos inerentes aos níveis de habilitação (MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL, 2001).

Nesse sentido, o Plano de Carreira prevê a qualificação profissional e a valoriza. Em artigo específico, prevê a jornada de trabalho do professor, determinando que 20% da sua carga horária sejam “destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a Proposta Pedagógica da escola” (MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL, 2001). Em seu artigo 32, o Plano de Carreira define que: “Os membros do magistério enquadrados no Nível Especial 1 deverão adquirir a formação necessária, nos termos da Lei Federal 9394/96” (MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL, 2001). Assim, o plano prevê a formação continuada dos professores, a fim de se adequar à legislação nacional de formação mínima em nível superior para os professores da educação básica.

Em 2006, foi lançado o documento Rede Nacional de Formação Continuada de professores da Educação Básica (2006). Com esse catálogo, o MEC pretende institucionalizar políticas de formação continuada para os professores da educação básica.

A atual política parte dos seguintes princípios: a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores (BRASIL, 2006f, p. 2).

O documento trata das diretrizes, ações e do processo de implementação da política de formação continuada desenvolvida pelo MEC/SEB desde 2003, buscando a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Ele contempla toda a educação básica, dessa maneira, compreende-se que a formação dos professores da educação infantil está incluída nessas políticas, sendo lançado o programa PROINFANTIL, que busca oferecer a formação inicial dos professores em exercício.

O PROINFANTIL é um programa de formação a distância de professores, oferecido em nível médio, modalidade normal, com habilitação em

Educação Infantil, e duração de dois anos. Destina-se aos professores que atuam em creches e pré-escolas e que não possuem a formação exigida pela legislação vigente. Seu objetivo é aprimorar a prática pedagógica e elevar o nível do conhecimento dos que atuam nesse segmento, contribuindo para a qualidade social da educação oferecida nas instituições de educação infantil (BRASIL, 2006, p. 20).

Em 2006, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Embora a LDB ainda admita a atuação de profissionais com formação em nível médio na modalidade Normal, as Diretrizes apresentam o curso como local ideal para a formação desses profissionais, pois atende à pedagogia da infância contemporânea (BRASIL, 2006d).

Em 2007, foi lançada uma nova política de financiamento da educação, um novo fundo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/06, a Lei nº 11.494. Com essa lei, além do ensino fundamental, também são contemplados com os recursos vindos da arrecadação de impostos a educação infantil e o ensino médio, porém agora em maior quantidade, sendo mantida a regra de 60% do recurso destinado à remuneração docente.

O FUNDEB representa um grande avanço das políticas, pois financia todas as etapas da educação básica. A distribuição dos valores dá-se a partir da análise do número de matrículas e da situação da oferta.

Também em 2007, foi lançado pelo Governo Federal o Decreto nº 6.094, de 24 de abril, intitulado Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Esse decreto visa, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, a melhoria da qualidade da educação básica por meio de programas e ações de assistência técnica e financeira. Quanto à formação de professores, o decreto trata do plano de carreira, com incentivo ao mérito do trabalhador quanto à atualização e ao desenvolvimento profissional, por intermédio de programas de formação inicial e continuada, e faz um chamamento aos professores para a elaboração e discussão do projeto político pedagógico da escola. Esse documento traz uma importante colaboração na legislação, pois levanta a questão do desenvolvimento profissional em seu inciso XIV, quando fala que “valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade,

pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2007).

Cachoeira do Sul aderiu ao Plano de Metas Todos pela Educação, assim, o município assumiria a responsabilidade e o comprometimento com ações de qualificação da educação, e, em contrapartida, a união enviaria recursos financeiros e técnicos para tal.

Em 2009, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Com ele, foi feita parceria entre as universidades públicas federais e estaduais, que ofereceram, de forma gratuita e presencial, cursos de especialização para professores da educação infantil, destinados a professores que atuam nessa etapa de ensino. O curso também foi oferecido novamente em 2012.

Em 2014, foi sancionada a Lei nº 13.005/14, que define o Plano Nacional de Educação para o próximo decênio. O plano possui quatro metas diretamente relacionadas à formação e valorização profissional docente. Uma das metas estabelecidas, a Meta 1, é universalizar a educação infantil na pré-escola até 2016, em que, segundo Pinto e Flores (2017):

Para atender a essa demanda, na Estratégia 1.8, há a determinação de “promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior.” (BRASIL, Lei 13.005/14, Meta 1, Estratégia 1.8). Ficou estabelecida na Meta 15 a garantia, em parceria entre os entes federativos, de que no prazo de um ano de vigência do PNE-2014-2024, “[...] todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (PINTO & FLORES, 2017, p. 244).

Sendo assim, no PNE, há a determinação de “promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior” (BRASIL, 2014).

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida

em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Essa parceria, entre os entes federados, garante a formação em nível superior para os professores da educação infantil. Nesse caminho de valorização profissional, o PNE institui o acompanhamento progressivo da Lei do Piso, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial para os professores da educação básica e a implementação dos planos de carreira para o magistério público.

A Resolução CP/CNE nº 2/2015, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Art. 19. Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares, asseverando-se:

I - acesso à carreira por concurso de provas e títulos orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;

II - fixação do vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira no caso dos profissionais do magistério, com valores nunca inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de educação e de ensino de atuação;

III - diferenciação por titulação dos profissionais da educação escolar básica entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação lato sensu, com percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado;

IV - revisão salarial anual dos vencimentos ou salários conforme a Lei do Piso; (BRASIL, 2015).

Com o Decreto 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Professores, nosso país parece caminhar em direção à valorização dos docentes e, conseqüentemente, à qualidade na educação. Apesar de ainda admitir como formação mínima inicial o Curso Normal de nível médio e pós-médio para a docência da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, a LDB 9394/96 já aponta caminhos para que a formação continuada ocorra a fim de capacitar os professores da rede pública.

Esse Decreto substitui o Decreto nº 6.755/2009 que versa sobre a Política Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação Básica, em que se busca, a partir dele, a qualidade da educação em sistema de colaboração entre os entes federados. No que se refere à formação de professores, o decreto dispõe:

Art. 2º [...] VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;

VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;

IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

X - o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada;

XI - o aproveitamento e o reconhecimento da formação, do aprendizado anterior e da experiência laboral pertinente, em instituições educativas e em outras atividades;

XII - os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais;

XIII - a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica; e

XIV - a promoção continuada da melhoria da gestão educacional e escolar e o fortalecimento do controle social (BRASIL, 2016).

Dessa maneira, observa-se que as políticas de formação de professores estão no centro das discussões a respeito da qualidade na educação, porém há necessidade de um trabalho efetivo e de real colaboração entre os entes federados, a fim de buscar um desenvolvimento profissional docente e com a devida valorização e formação.

O Plano Municipal de Educação de Cachoeira do Sul (PME 2015-2015) concorda com o que foi estabelecido pelo PNE (2014-2024) quando determina as seguintes estratégias para a sua Meta 1:

1.23 promover a formação continuada dos profissionais (docentes e não docentes) da Educação Infantil, garantindo, progressivamente (conforme

prazo definido na meta específica), o atendimento por profissionais que tenham formação superior;

1.24 efetivar programas de Formação de Profissionais de Educação Infantil, em parceria entre Estado e Município, a fim de que em 5 (cinco) anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil obtenham formação mínima em curso normal e, em 10 (dez) anos, com formação em nível superior; e que, em 5 (cinco) anos, todos os professores(as) obtenham habilitação específica, modalidade normal e, em 10 (dez) anos, 100% deles obtenham formação específica de nível superior; (MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL, 2015).

De acordo com esse PME (2015-2015), ainda é admitida a formação mínima na modalidade normal, porém o PNE (2014-2024), em sua Meta 15, garante, no prazo de um ano de vigência do plano, que “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014).

Nesse sentido:

A exigência de formação em nível superior ainda é um ponto de tensão no debate sobre condições e necessidades da primeira etapa da educação básica. A LDB 1996, estabelece o nível superior, admitindo a formação mínima em nível médio na modalidade normal para a atuação docente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Neste cenário, a definição posta no PNE (2014-2024) reafirma a formação em nível superior, o que permite lutar pelo direito à formação inicial e continuada de todos os profissionais envolvidos na educação da criança de 0 a 6 anos. Porém, ao utilizar a terminologia “profissionais da educação infantil”, não destaca a figura do professor, o que é extremamente necessário frente à situação histórica de leigos atuando como professor nesta etapa.

A discussão sobre a formação se articula com a meta 15 que visa garantir, em regime de colaboração política nacional, a formação dos profissionais da educação e propõe assegurar, a todos os professores da educação básica, formação específica em curso de licenciatura, na área do conhecimento em que atuam. Isso significa garantir a formação em pedagogia para os professores da educação infantil (BARBOSA et al., 2014, p. 513-514).

De acordo com o PME (2015-2025), em 2015, no Sistema Municipal de Ensino, atuavam:

201 professores (as) na modalidade Creche e 84 professores (as) na modalidade Pré-escola. As escolas municipais de Educação Infantil dispõem de equipe diretiva e supervisores, bem como de monitores, educadores cuidadores e ajudantes de educadores cuidadores. (MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL, 2015-2025, p. 11).

De acordo com dados obtidos no Censo Escolar de 2007 a 2015 sobre a formação dos professores da rede municipal de ensino de Cachoeira do Sul, o

número de professores com curso superior não atinge a Meta 15 estabelecida pelo PNE 2014-2024, e podemos afirmar que não houve significativo crescimento no número de professores com ensino superior na educação infantil com a implementação dessa política. O PME 2015-2025, em sua Meta 15, que dispõe sobre a formação dos professores, estabelece:

Meta 15 – Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência no PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL, 2015, p. 57).

Tabela 7 – Número e porcentagem de professores de creche e de pré-escola com ensino superior em Cachoeira do Sul/RS

Ano	Professores de Creche com Ensino Superior		Professores de Pré-Escola com Ensino Superior	
2007	18	58,1%	19	57,6%
2008	21	50%	32	72,7%
2009	25	59,5%	55	71,4%
2010	19	47,5%	51	71,8%
2011	15	46,9%	46	57,5%
2012	17	41,5%	44	51,8%
2013	22	43,1%	56	64,4%
2014	29	42%	50	62,5%
2015	31	39,2%	59	59%

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação 2016.

De acordo com esses dados do INEP, podemos constatar que muito deve ser feito para que a Meta 15 do PNE e do PME seja cumprida. Entretanto, devemos observar que, embora não tenha crescimento, o número de professores de pré-escola com ensino superior é maior do que de creche, demonstrando que há uma preocupação maior com as crianças de 4 e 5 anos, em alocar os professores com mais instrução nas turmas de pré-escola, o que evidencia a característica assistencialista da creche. Outro aspecto que deve ser observado é que esses

dados referem-se ao ensino superior, não sendo necessariamente na área da educação, ou mais especificamente, na Pedagogia.

A valorização profissional é reforçada com a “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” e os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, ambos lançados pelo Ministério da Educação em 2006, afirmando a formação específica para os profissionais que irão trabalhar com a educação infantil. Com esse recorte sobre a legislação para a formação de professores, percebemos que a qualidade da educação infantil perpassa pela qualificação dos profissionais, assim como pela formação continuada e pelo plano de carreira, pois, segundo Silva, “a oferta de uma educação infantil de qualidade está associada, entre outros aspectos, à garantia de professores bem formados, valorizados, com condições adequadas de trabalho” (SILVA, 2011, p. 379).

4.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os direitos das crianças de zero a seis anos, adquiridos principalmente por meio da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), trouxeram consequências para a importância conferida à educação infantil e, dessa maneira, para formação de professores. De acordo com Campos (2006):

Os motivos que justificam a crescente importância que vem sendo conferida à Educação Infantil são de diversas naturezas. Em primeiro lugar, decorrem das profundas mudanças ocorridas no papel da mulher na sociedade moderna, e as conseqüentes transformações nos arranjos familiares que envolvem a proteção, o cuidado e a educação dos filhos. Em segundo, são reflexo das condições de vida nas cidades, onde agora vive a maioria das populações das nações industrializadas, que provocaram grandes mudanças na forma como as crianças vivem sua infância. Em terceiro, estão fundamentados na evolução das pesquisas científicas sobre o desenvolvimento infantil, as quais apontam a enorme importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social dos seres humanos, assim como nos estudos que constatam que a freqüência a boas pré-escolas melhora significativamente o aproveitamento das crianças na escola primária, especialmente no caso de alunos de baixa renda.

A formação de professores é uma questão primordial para que haja melhoria da prática docente, não só na formação inicial, como também durante a ação cotidiana, pois o professor necessita qualificar-se constantemente, a fim de se aprimorar para atender às necessidades e especificidades dos alunos. Paulo Freire (2011) escreve: “Como não me é possível ajudar o educando a superar a sua ignorância, se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei” (FREIRE, 2011, p. 95).

As reformas educacionais da década de 90 trouxeram mudanças no “campo legal, burocrático, institucional e ideológico” (CAMPOS, 2002, p. XI). No entanto, na busca de compreender estas mudanças, faz-se necessário analisar criticamente as decisões a respeito da formação de professores (CAMPOS, 2002).

A qualidade, na educação infantil, está vinculada à formação inicial dos professores e ao prosseguir como formação continuada ao longo da sua vida profissional. Quando falamos em formação inicial, entendemos como o período em que o sujeito busca uma instituição de ensino, busca conhecer e aprender os conhecimentos básicos para a atuação profissional pretendida. Se levarmos a formação inicial para o campo da educação, especificamente para a educação infantil, é de suma importância levar em consideração as políticas públicas para a formação de professores; nesse sentido, devemos considerar uma grande conquista que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia e para as licenciaturas.

Diante da gravidade do contexto de formação de centenas de milhares de professores de educação infantil que atuam em creches, em escolas de educação infantil e de turmas de educação infantil que funcionam em escolas de ensino fundamental sem formação nem em nível médio nem em ensino superior, assumir para dentro do curso de pedagogia esta etapa da educação básica significa não só habilitar professores e professoras para a educação infantil, mas, sobretudo, formar formadores, de longa data um de nossos maiores problemas no tocante às políticas educacionais em todos os níveis. (KRAMER, 2006, p. 807)

Nessa direção, para Nóvoa (1992, p. 18), “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”, o professor deve estar aprendendo sempre, para contribuir da melhor maneira possível para a qualidade na educação e para o atendimento especializado às crianças da educação infantil.

Assim, de acordo com Ramalho, Nunez e Gauthier: “Por formação inicial compreendemos a instância primeira de formação no nível universitário para o exercício da profissão, na qual se certifica a preparação do professor como profissional” (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER, 2004, p. 97).

Como já foi dito, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 determina que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica no Brasil, porém a Lei 12.796 de 2013 altera a LDB, quando define a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica a partir dos quatro anos de idade, ou seja, a partir da pré-escola, o que acaba por reforçar a ideia de formação específica para os profissionais que irão atuar com essa etapa da educação.

Porém, ainda temos pouca clareza a respeito da formação inicial para os professores da educação infantil, pelo fato de que a história da formação de educadores para a infância é muito recente, ainda mais se levarmos em conta que a formação em nível superior passou a ser exigida somente em 1996, com a LDB.

Outro aspecto que deve ser considerado são as especificidades da educação infantil, devido à vulnerabilidade das crianças, a sua tenra idade, sua imaturidade e dependência em relação ao adulto, aspectos que devem ser contemplados na formação inicial (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002) e revisitados durante a formação continuada e seu desenvolvimento profissional. Assim, Freire (2011) menciona a formação continuada do professor como parte da sua construção, na qualidade de profissional democrático, quando diz que:

O educador democrático tem a dupla função de caminhar para sua completude como ser humano e como profissional, abrindo espaço para que o aluno também o faça, de modo que, se transformando individualmente, possa, também, fazê-lo coletivamente. A formação permanente do educador é, portanto, uma necessidade pedagógica e uma opção política. O professor tem direito à formação continuada, não apenas quanto a inovações tecnológicas, mas também quanto a sua atualização ampla e constante, que lhe proporcione uma visão cada vez mais ampla e profunda da realidade. (FREIRE, 2011, p. 113).

Oliveira-Formosinho (2002) conceitua o desenvolvimento profissional como “uma caminhada que decorre, ao longo de todo ciclo de vida, e envolve crescer, ser, sentir, agir” (p. 42).

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional da educadora da infância deve ocorrer no contexto de trabalho e requer integração de saberes e de funções, devido

às especificidades da professora de educação infantil, além das interações entre pais e comunidade. Assim, a formação é entendida como parte do desenvolvimento profissional, pois o professor deve estar preparado para assumir as responsabilidades diante das necessidades das crianças, de cuidado e de educação.

Oliveira-Formosinho (2002) traz a proposta da Formação em Contexto, que busca desenvolver não só o professor, mas a organização escolar como um todo, articulando o conhecimento adquirido por meio das práticas do dia a dia do professor com a formação, na busca de um desenvolvimento profissional com o objetivo de trazer benefícios para as crianças e para a escola.

Isso significa que o desenvolvimento profissional não pode ser apenas um desenvolvimento centrado nos professores, mas a partir dos professores, deve ser um processo centrado nas necessidades daqueles a quem os professores servem – as crianças, as famílias, as comunidades. Isto significa que o desenvolvimento profissional não pode ser concebido apenas como um desenvolvimento encerrado na sala de atividades ou da escola, mas um desenvolvimento aberto à contribuição de várias entidades exteriores à escola. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 11).

A autora ressalta que o desenvolvimento profissional dos professores de educação infantil requer uma integração entre todos os saberes e funções, e, ainda, a integração entre a comunidade escolar e todos os protagonistas que atuam nesse campo, a fim de uma renovação das práticas, integrando o conhecimento estruturado e experiencial para construir o desenvolvimento profissional.

5 METODOLOGIA

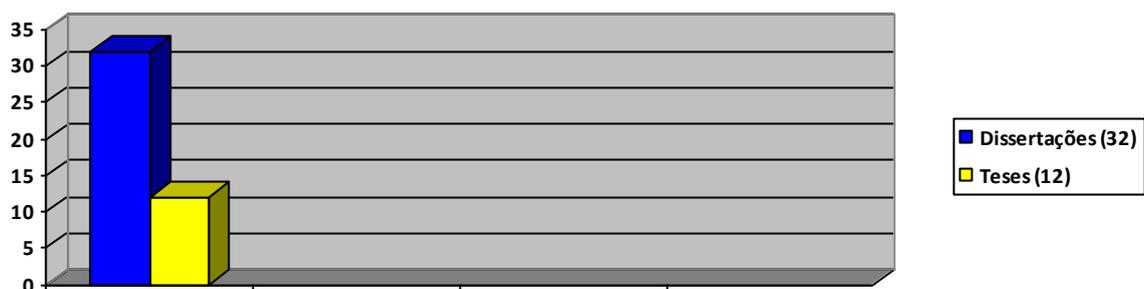
Esta seção tem a finalidade de mapear as produções científicas sobre as temáticas relacionadas à formação de professores da educação infantil e traçar os percursos metodológicos que serão utilizados neste estudo.

5.1 LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES

A busca de produções científicas justifica-se pela relevância de ser realizada, de acordo com Morosini, a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área” (MOROSINI, 2015, p. 101).

Dessa maneira, foi realizada a busca no banco de teses e dissertações da CAPES, disponível no site “<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>”, de 2012 até 2017. Para essa busca, foram escolhidos os seguintes descritores “formação de professores da educação infantil”, “formação continuada de professores da educação infantil” e “formação em contexto”. Os descritores foram colocados na plataforma de busca entre aspas, a fim de restringir o número de trabalhos e os resultados serem mais específicos. No total, foram apresentados 44 trabalhos, distribuídos conforme o gráfico abaixo, em um panorama dos trabalhos publicados.

Gráfico 5 – Número de dissertações e teses CAPES



Fonte: elaborado pela autora.

As dissertações e teses foram distribuídas por descritor conforme a tabela abaixo:

Tabela 8 – Dissertações/teses por descritor no banco da CAPES

Descritor	Dissertações	Teses	Total
Formação de professores da educação infantil	15	5	20
Formação continuada de professores da educação infantil	4	0	4
Formação em contexto	13	7	20
Total de trabalhos	32	12	44

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

De acordo com a tabela acima, em todos os descritores, o número de dissertações é consideravelmente maior que o número de teses. Apesar da aproximação dos descritores “formação de professores da educação infantil” e “formação continuada de professores da educação infantil”, apenas um trabalho foi encontrado de forma duplicada, já que foi encontrado como resultado de dois descritores.

Tabela 9 – Descritor por trabalhos por ano

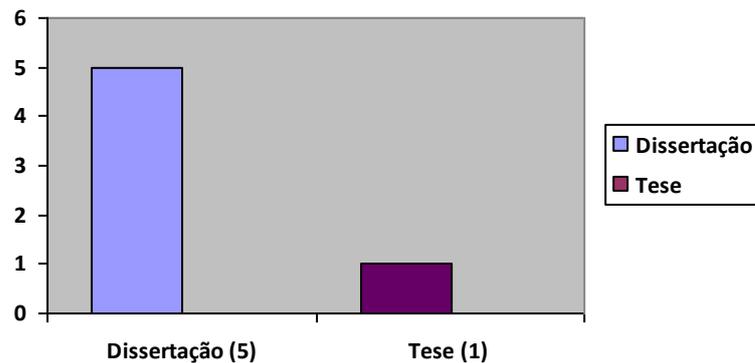
Descritor	Trabalhos por ano						Total
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
Formação de professores da educação infantil	3	3	5	1	8	0	20
Formação continuada de professores da educação infantil	0	0	0	2	2	0	4
Formação em contexto	2	2	2	3	8	3	20
Total	5	5	7	6	18	3	44

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Conforme o que foi apresentado na Tabela 9, podemos constatar que o ano de 2016 apresentou um número maior de trabalhos para todos os descritores, demonstrando maior interesse dos pesquisadores a respeito da formação continuada durante esse ano.

Entre os trabalhos apresentados pela plataforma, foram escolhidos alguns para a realização do estudo devido a sua relação direta com o tema. Os critérios utilizados para a escolha foram: título, palavras-chave e resumo de acordo com a afinidade com o tema trabalhado. Dessa maneira, foram escolhidos 6 trabalhos distribuídos em dissertação e tese, de acordo com o gráfico abaixo:

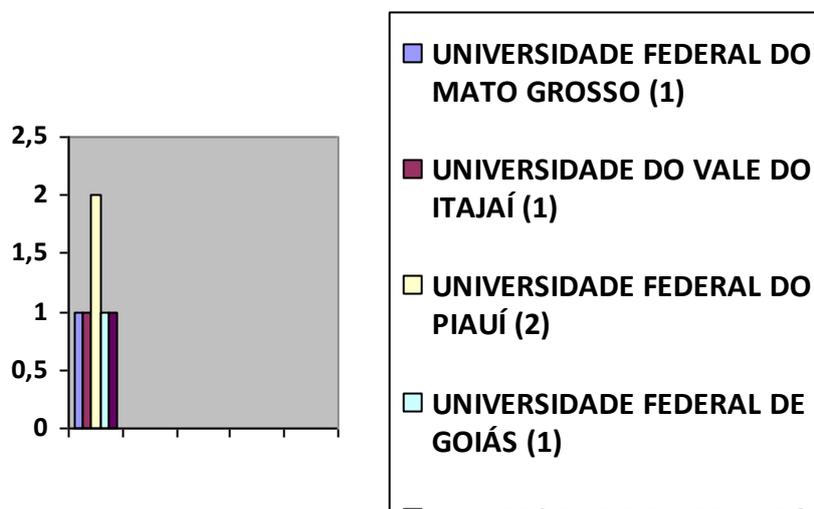
Gráfico 6 – Tipos de trabalho



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Os trabalhos estudados apresentam-se nas seguintes universidades, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 7 – Trabalhos por universidade



Fonte: elaborado pela autora.

Quanto às universidades, podemos observar que pertencem à região central e Nordeste do país.

Tabela 10 – Levantamento das teses e dissertações que possuem relação direta com o foco da investigação captadas na Plataforma Sucupira CAPES

(continua)

Título	Tipo	Ano	Universidade	Autor
O desenvolvimento profissional da docência de professoras da Educação Infantil de Terra Nova do Norte – MT	Dissertação	2013	Universidade Federal De Mato Grosso	Glades Ribeiro Mueller
Formação em contexto na Educação Infantil: uma parceria em busca da melhoria da qualidade de uma creche municipal de Fortaleza	Tese	2013	Universidade Federal Do Ceará	Antonia Emanuela Oliveira De Lima

Tabela 10 – Levantamento das teses e dissertações que possuem relação direta com o foco da investigação captadas na Plataforma Sucupira CAPES (conclusão)

A política de formação continuada de professores de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Itajaí	Dissertação	2015	Universidade Do Vale Do Itajaí	Vanessa Cristina Melo Randig
Formação continuada de professores da educação infantil: entrelaces com a prática pedagógica	Dissertação	2016	Universidade Federal Do Piauí	Deyvis dos Santos Costa de Castro
Formação continuada de professores da educação infantil: interfaces com a prática docente	Dissertação	2016	Universidade Federal Do Piauí	Francisca Jelma da Cruz Sousa
A formação em contexto nas instituições de Educação Infantil: em busca da práxis	Dissertação	2016	Universidade Federal de Goiás	Luciene Batista

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

O trabalho de Mueller (2013) tem como objetivo central compreender a construção do desenvolvimento profissional dos professores de educação infantil. A autora realizou sua pesquisa no município de Terra Nova do Norte/MT, e sua análise centrou-se em três eixos: as trajetórias e os percursos identitários das professoras; a professora da educação infantil e a compreensão da infância; e as aprendizagens da docência das professoras na educação infantil. Como resultado da pesquisa, foi constatado que os percursos identitários das professoras precisam ser construídos e reconstruídos, ou seja, “trajetória que não é linear e sucessiva, e sim, que considera todo percurso formal e informal e é nela que se constroem as professoras, entrelaçando as dimensões: pessoal ou individual e a social ou coletiva” (MUELER, 2013, p. 124); assim, as professoras estão num processo bem inicial com relação à compreensão da infância e da docência.

A tese de Lima (2013) trabalha com a hipótese de que a formação continuada que está sendo oferecida não tem trazido grandes contribuições para as práticas pedagógicas dos professores de educação infantil, o que constitui um fator relevante para a qualidade das creches e pré-escolas. Assim, a autora conclui que um modelo de formação que possa provocar mudanças e resultar na melhoria da qualidade das instituições é a formação em contexto. A pesquisa foi realizada em uma creche do

município de Fortaleza, com quatro professores e a coordenadora da instituição. Como resultado da pesquisa, foi constatado que houve mudança na qualidade da creche, o que caracteriza ser contribuição do processo de formação. A melhoria da qualidade foi observada a partir de mudanças nos espaços físicos da creche, da reestruturação do planejamento e da disposição dos materiais ao alcance das crianças.

Randig (2015), em sua dissertação, tem como objetivo caracterizar como vem sendo estruturada a política de formação continuada dos professores de educação infantil na rede municipal de Itajaí/SC. O estudo investigou as políticas públicas que estavam sendo aplicadas na rede municipal. Nesse sentido, a autora constatou que não há dados avaliativos a respeito das formações que estavam sendo realizadas e que estas estavam ligadas a macro e micropolíticas de âmbito nacional, o que se distancia das reais necessidades docentes da rede, caracterizando uma prática “bancária” da educação. A autora, dessa maneira, constatou que realizar práticas de formação sem levar em consideração as necessidades dos professores é reproduzir práticas que não os levam à práxis libertadora.

A dissertação de Castro (2016) parte do seguinte problema de pesquisa: “De que forma se constitui a formação continuada de professores da educação infantil e sua inter-relação com as práticas pedagógicas?”. O trabalho tem como objeto de estudo a constituição da cultura profissional na formação continuada dos professores de educação infantil e suas relações com a prática pedagógica. Como resultado para sua pesquisa, o autor mostra que a formação continuada fortalece a prática pedagógica, apesar de, muitas vezes, distanciar-se das reais necessidades das educadoras. Sua análise também demonstrou que as professoras realizam a formação continuada utilizando recursos próprios, a fim de constituir seus saberes docentes para a educação infantil. O autor também afirma que a formação continuada e a aproximação com a vida acadêmica fortalecem o trabalho docente, o que traz melhorias para a qualidade da educação.

Sousa (2016) tem como objeto de estudo da sua dissertação a formação continuada de professores de educação infantil em suas relações com a prática docente. Assim, busca analisar a relação da formação continuada com a prática docente na educação infantil. A autora considera a formação continuada como etapa do desenvolvimento profissional, pois se constitui de um espaço de

compartilhamento de experiências e conhecimentos, oportunizando uma reflexão sobre a sua formação e sua prática. A pesquisa foi realizada em dois centros de educação infantil, com sete professoras. Como resultado, Sousa percebeu que a formação oferecida pelo município não atende às necessidades formativas dos professores e que essa formação sofre críticas, pois não há articulação entre teoria e prática.

O estudo de Batista (2016) busca analisar a proposta de formação em contexto de dois Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia/GO. A proposta materializa-se por meio de ações formativas, nas quais se insere a formação em contexto, que são formações realizadas no ambiente de trabalho a partir das necessidades dos docentes. Nesse sentido, a autora objetivou compreender como ocorre a articulação da formação em contexto com a práxis pedagógica e, assim, articular teoria e prática, promover a prática reflexiva e a ressignificação da atividade docente. Como resultado, constatou que as práticas de formação exercidas pelo município têm contribuído para que os professores modifiquem a sua prática docente por meio da problematização da realidade da sua instituição, porém faz-se necessário o empreendimento de políticas públicas para promover a valorização profissional e melhorar as condições de trabalho, a fim de que a formação em contexto possa transformar a realidade educacional.

Após a leitura das dissertações e teses, podemos inferir que cada uma, dentro da sua temática e de seu objetivo, contribui com elementos comuns a respeito da formação continuada de professores da educação infantil. Podemos constatar que a formação continuada ainda está baseada em práticas descontextualizadas da realidade e necessidades dos docentes. Com isso, a formação em contexto vai de encontro aos anseios da prática pedagógica que busca a qualidade educacional na educação infantil. Assim, os trabalhos auxiliaram na construção e compreensão do conceito de infância na formação de professores e na compreensão de que a formação continuada pouco tem contribuído para a prática docente na educação infantil. De acordo com esses estudos, as propostas de formação continuada tratam de temas alheios à prática docente. Em vista disso, a ideia de formação em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002) se fortalece, já que ela busca qualificar os processos formativos na educação infantil e,

consequentemente, qualificar a prática pedagógica pela troca de experiências e conhecimentos, oportunizando a reflexão do professor sobre a sua prática.

5.2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esta dissertação trata de uma pesquisa com abordagem qualitativa, pois, de acordo com Flick (2009), “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à popularização das esferas de vida.” (p. 20), já que busca entender um problema específico em profundidade e envolve os sujeitos e o contexto da pesquisa. Trata-se de um estudo de caso, pois busca investigar a situação de um contexto real (GIL, 2008), nesse caso, as políticas públicas referentes à educação infantil e à formação de professores do município de Cachoeira do Sul/RS e da Escola Municipal de Educação Infantil Pró-Infância – Patrona Marisa Timm Sari.

De acordo com Yin (2001): “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32). Dessa maneira, o estudo de caso é uma metodologia de pesquisa pertinente, pois permite a imersão no contexto que será investigado, permitindo o seu conhecimento em sua totalidade. Nesse sentido, a pesquisa foi realizada na Rede Municipal de Educação de Cachoeira do Sul/RS, município escolhido devido ao vínculo da autora com o referido, em uma escola de educação infantil, fruto do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, sendo uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visando garantir o acesso de crianças à creche e pré-escolas, assim como a melhoria de estrutura física da instituição de educação infantil. A escolha da escola deve-se ao fato de essa instituição ser fruto de uma política educacional para a educação infantil, visando à qualidade do trabalho que ali seria desenvolvido.

Como o tema deste trabalho é o estudo das políticas públicas de formação de professores de educação infantil, a pesquisa qualitativa é o meio mais adequado para a pesquisa, pois tal abordagem produz dados a partir de observações

diretamente do objeto de estudo, em que o pesquisador procura estabelecer uma interação direta para compreender os fenômenos estudados. Flick (2009) aponta alguns aspectos relevantes da pesquisa qualitativa:

- Apropriabilidade de métodos e teorias;
- Perspectivas dos participantes e sua diversidade;
- Reflexibilidade do pesquisador e sua diversidade;
- Variedade de abordagens e de métodos na pesquisa qualitativa.

Também foi utilizada a ideia da triangulação, pois a pesquisa articulou diversos métodos qualitativos e quantitativos. A triangulação permite a comparação entre resultados qualitativos e quantitativos, fornecendo uma visão geral do problema de pesquisa.

A triangulação supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância. Torna-se ainda mais produtiva se diversas abordagens teóricas forem utilizadas, ou ao menos consideradas, para a combinação de métodos (FLICK, 2009, p. 32).

Para este estudo, foram utilizados como procedimentos de pesquisa para a coleta de dados a pesquisa documental e o grupo focal.

- Pesquisa documental: a pesquisa documental utiliza documentos que não receberam “tratamento analítico” (GIL, 2008, p. 51), que serão utilizados a fim de retirar informações para se compreender um fenômeno. Na pesquisa documental, podemos utilizar arquivos públicos, arquivos pessoais, arquivos de fontes estatísticas. Para esta pesquisa, foram utilizados os seguintes documentos para realização da caracterização da educação infantil e a formação de professores e suas respectivas políticas públicas em âmbito nacional, estadual e municipal:

Tabela 11 – Pesquisa documental

(continua)

Pesquisa documental		
Documentos nacionais - Constituição Federal de 1988.	Documentos estaduais - Radiografias da Educação Infantil do Rio Grande do Sul/Tribunal de Contas do Estado.	Documentos municipais - Plano Municipal de Educação.

Tabela 11 – Pesquisa documental

(conclusão)

- Lei 9.394/96 e suas alterações.	- Plano Estadual de Educação	- Plano de Carreira do Magistério Municipal.
- Lei 9.424/96.		- Atas das formações docentes realizadas.
- Resolução CNE/CP nº 1/02.		- Censo Escolar
- Decreto 6.094/07.		- Resoluções do Conselho Municipal de Educação
- Lei 11.494/07.		
- Decreto 6.755/09.		
- Indicadores de Qualidade da Educação Infantil.		
- Lei nº 10.172/01.		
- Lei nº 13.005/14.		
- Lei n. 12.796/13.		

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Uma das vantagens para a utilização deste método de coleta de dados é que os documentos, “por terem sido elaborados no período que se pretende estudar, são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade” (GIL, 2008, p. 153). Outro aspecto que deve ser levado em consideração é que, devido às constantes mudanças na sociedade, esse tipo de coleta de dados permite-nos detectar essas “mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e valores sociais etc.” (GIL, 2008, p. 154). Outras vantagens são o baixo custo para a coleta de dados e a ausência de constrangimento dos sujeitos da pesquisa no momento do levantamento.

- Grupo focal: trata-se de interações realizadas em grupo, a fim de discutir acerca de um tema definido pelo pesquisador. Tem por característica compreender a percepção dos participantes a respeito do tema em discussão. Faz-se necessária a presença de, ao menos, dois moderadores, que irão conduzir as discussões para que todos tenham a mesma oportunidade de fala. De acordo com Flick (2009):

Em resumo, as principais vantagens das entrevistas de grupo referem-se a seu baixo custo e a sua riqueza de dados, ao fato de estimularem os respondentes e auxiliarem-nos a lembrar de acontecimentos, e à capacidade de irem além dos limites das respostas de um único entrevistado (FLICK, 2009, p. 181).

Dessa maneira, foi utilizado grupo focal com os professores a fim de compor o Projeto de Formação Continuada da Escola Municipal de Educação Infantil Pró-Infância – Patrona Marisa Timm Sari, com a proposta de realização de uma formação em contexto de acordo com Oliveira-Formosinho (2002).

Passamos, neste momento, a uma breve contextualização da instituição foco da pesquisa, com características relativas ao seu atendimento e ao seu quadro profissional, além de como foram organizados os encontros do grupo focal.

6 CAMPO DE PESQUISA

A Escola Municipal de Educação Infantil Pró-Infância – Patrona Marisa Timm Sari, construída a partir do Projeto “Tipo B”, tem capacidade de atendimento de até 224 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), ou 112 crianças em período integral. É composta por doze turmas de educação infantil, de zero a cinco anos, nas modalidades creche e pré-escola, e atende 203 crianças na sua totalidade, em turno parcial (manhã ou tarde) ou integral, conforme disposto na Tabela 12.

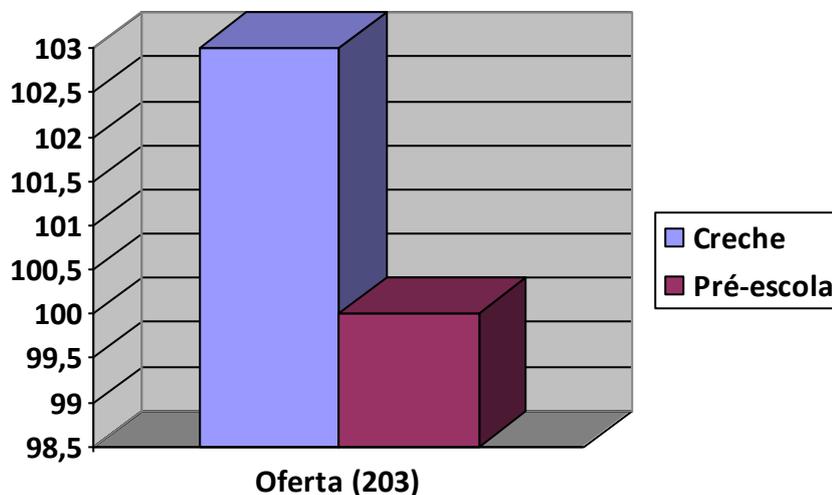
Tabela 12 – Turmas por número de alunos e turno de atendimento

	Turma	Parcial Manhã	Parcial Tarde	Integral	Total
Creche	1. Berçário I	2	2	8	12
	2. Berçário II	-	-	12	12
	3. Maternal I	2	4	13	19
	4. Maternal I A	15	-	-	15
	5. Maternal II B	-	-	15	15
	6. Maternal II A	15	-	-	15
	7. Maternal II A	-	15	-	15
	Total	34	21	48	103
Pré-escola	8. Nível A	20	-	-	20
	9. Nível A I	-	20	-	20
	10. Nível A II	-	20	-	20
	11. Nível B	20	-	-	20
	12. Nível B	-	20	-	20
Total		40	60	-	100
Total	12 turmas	74	81	48	203

Fonte: Escola Municipal de Educação Infantil Pró-Infância – Patrona Marisa Timm Sari.

A capacidade de atendimento da escola é de 200 vagas, porém, devido a ações judiciais, a escola excedeu o seu atendimento para 203 vagas, assim, a escola oferece 103 vagas na modalidade creche e 100 na pré-escola como demonstra o seguinte gráfico.

Gráfico 8 – Oferta em creche e pré-escola



Fonte: Escola Municipal de Educação Infantil Pró-Infância – Patrona Marisa Timm Sari

A escola também possui Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Na sala, são atendidas nove crianças, sendo duas da própria instituição, e o restante são de outras instituições de educação infantil da rede, que frequentam a sala de acordo com agendamento da professora responsável.

Para o atendimento e funcionamento da instituição, seu quadro profissional é composto por 21 professores, divididos entre os cargos de direção, supervisão e docentes, e 16 funcionários, divididos entre os cargos de servente, cozinheira, vigia, auxiliar administrativo, monitor e ajudante de educador-cuidador. As turmas de berçário são atendidas por um professor e dois monitores (3 adultos para atender 12 crianças), as turmas de maternal são atendidas por um professor e um monitor (2 adultos para atender de 15 a 19 crianças), já as turmas de pré-escola são atendidas apenas pelo professor (1 adulto para atender 20 crianças). Para casos de alunos inclusos, há a presença de um ajudante de educador-cuidador.

A equipe diretiva da instituição é composta da seguinte maneira, de acordo com seu turno de trabalho, sua função, sua efetividade e sua formação, considerando tanto a formação inicial quanto a formação continuada.

Tabela 13 – Composição/formação da equipe diretiva

Nome	Turno	Função	Efetividade	Formação		
				Ensino Médio Magistério	Graduação Pedagogia	Pós-graduação Técnico em educação
A	M/T	Diretora	Nomeada			
B	M/T	Vice-Diretora	Nomeada	Magistério	Pedagogia	–
C	M/T	Coordenadora Pedagógica	Nomeada	Magistério	Pedagogia	–

Fonte: Escola Municipal de Educação Infantil Pró-Infância – Patrona Marisa Timm Sari

O corpo docente é formado por 18 docentes que atendem as turmas de educação infantil. Conta-se também com mais duas professoras responsáveis pela sala de AEE, conforme a distribuição da Tabela 14. Esta também apresenta o turno de trabalho, a função, a efetividade e a formação de cada professor, considerando a formação inicial e a formação continuada.

Tabela 14 – Professores por turma que atende e formação

(continua)

Nome	Turno	Turma Atendida	Efetividade	Formação		
				Ensino Médio Magistério	Graduação Pedagogia	Pós- graduação
A	Manhã	Maternal IIB	Nomeada	Magistério	Sociologia	-
B	Manhã	Maternal I	Nomeada	Magistério	Pedagogia	-
C	Manhã Tarde	Nível AI Especializadas Artes e Educação Física Berçário e Maternal	Nomeada	Magistério	Pedagogia	-
D	Tarde	Maternal IIB	Nomeada	Magistério	-	-
E	Manhã e Tarde	Berçário I	Nomeada	Magistério	Pedagogia	Educação infantil, Educação Especial e Transtorno s do desenvolvi mento
F	Tarde	Especializadas Artes e Educação Física Maternal e Pré-escola	Contrato	Magistério	-	-

Tabela 14 – Professores por turma que atende e formação

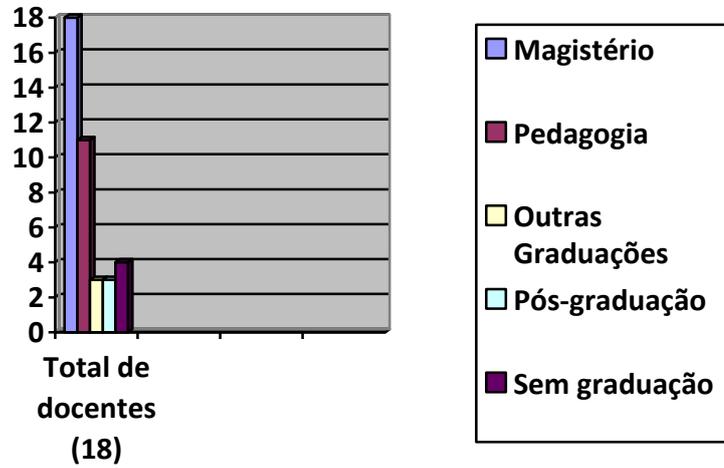
(conclusão)

G	Manhã	Especializadas Artes e Educação Física Maternal e Pré-escola	Nomeada	Magistério	Pedagogia	-
H	Tarde	AEE	Nomeada	Magistério	Letras	Educação Especial
I	Tarde	Maternal I	Contrato	Magistério	Educação Física	-
J	Tarde	Nível AI	Contrato	Magistério	Pedagogia	-
K	Manhã	AEE	Nomeação	Magistério	Pedagogia	Educação Especial e Neuropsico pedagogia
L	Tarde	Maternal IIA	Contrato	Magistério	-	-
M	Manhã	Nível B I	Contrato	Magistério	Pedagogia	-
N	Tarde	Maternal IIB	Contrato	Magistério	Pedagogia	-
O	Manhã	Maternal/Pré- escola	Nomeada	Magistério	Pedagogia	-
	Tarde	Especializadas Artes e Educação Física Pré-escola				
P	Manhã	Especializadas Artes e Educação Física Berçário e Maternal	Nomeada	Magistério	Pedagogia	-
Q	Tarde	Nível AII				
	Manhã	Berçário I	Contrato	Magistério	Pedagogia	
R	Manhã	Berçário II	Nomeada	Magistério	-	-
	Tarde	Nível B II				

Fonte: Escola Municipal de Educação Infantil Pró - Infância – Patrona Marisa Timm Sari.

Quanto à formação dos professores que atuam na instituição, podemos traçar um panorama conforme o gráfico abaixo:

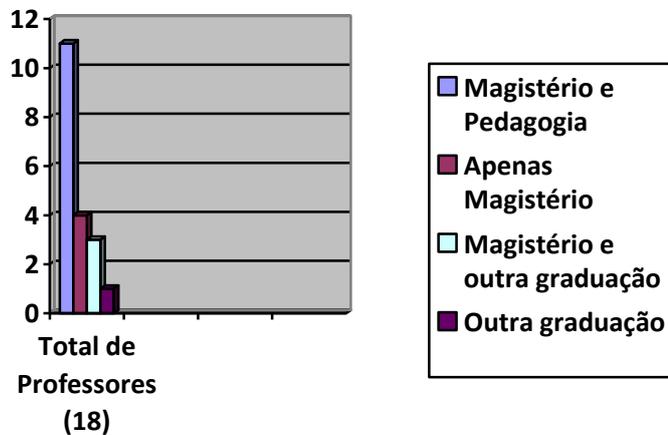
Gráfico 9 – Formação dos professores



Fonte: Escola Municipal de Educação Infantil Pró-Infância – Patrona Marisa Timm Sari.

Podemos ainda traçar outro panorama, com a combinação das formações dos professores – inicial e continuada:

Gráfico 10 – Formação inicial e continuada dos professores



Fonte: Escola Municipal de Educação Infantil Pró-Infância – Patrona Marisa Timm Sari.

De acordo com esses dados, com algumas características da referida instituição onde será realizado o estudo, podemos observar que esta atende crianças de zero a cinco anos, na modalidade creche e pré-escola. Seu corpo docente, de forma geral, possui formação inicial em nível médio, na modalidade Normal, conforme admitido no Plano de Carreira Municipal quando diz que o ingresso será por meio de concurso público de provas e títulos e que: “A habilitação exigida para prestar concurso público e demais requisitos necessários serão definidos em Edital próprio, em consonância com a LDB e com as vagas existentes” (CACHOEIRA DO SUL, 2001), sendo admitida essa habilitação de acordo com os editais dos últimos concursos públicos para docentes da educação infantil. Porém, no quadro docente da escola, a metade dos professores, 9 entre os 18, procuraram complementar a sua formação com formação superior na área da Pedagogia, e outros três, formação superior em outra área da educação.

Quando falamos na formação dos profissionais que trabalham na educação infantil, devemos levar em conta as especificidades dessa faixa etária, pois, de acordo com Oliveira-Formosinho (2002): “Essa globalidade da educação da criança pequena – que reflete a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve – e a perspectivação da criança como um projeto fazem com que a educadora desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha um papel abrangente com fronteiras pouco definidas” (p. 46).

Outro aspecto que deve ser considerado é o tempo de experiência do grupo de profissionais que atuam com as crianças, pois muitos deles têm pouco tempo de atuação na educação infantil. Outro aspecto a ser salientado, conforme foi demonstrado na Tabela 14, é que, dos 18 profissionais, 11 são nomeados e 7 são contratados, o que denota uma grande rotatividade dos profissionais que atuam na instituição, gerando uma dificuldade na constituição de um grupo de trabalho.

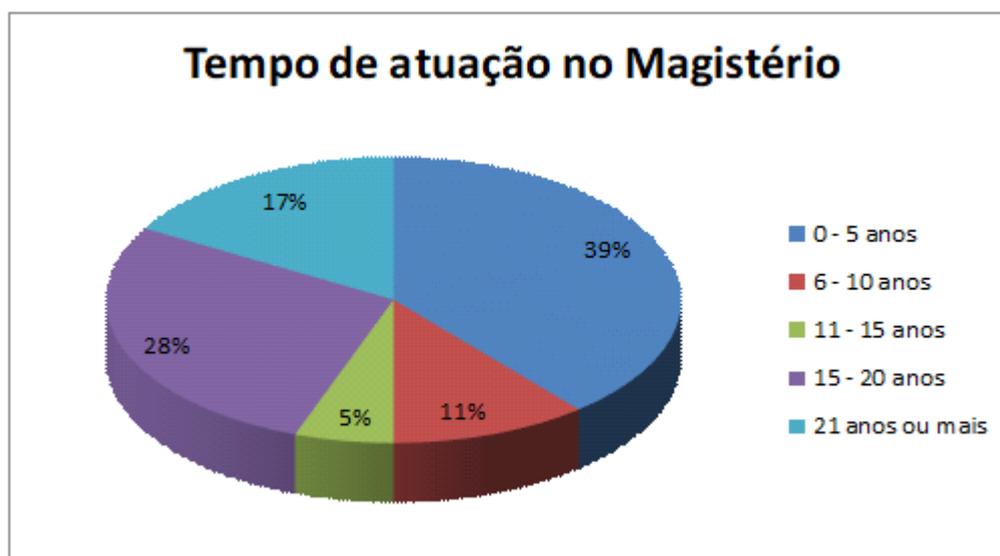
Tabela 15 – Tempo de experiência

Nome	Tempo de atuação no magistério (anos)	Tempo de atuação na Educação Infantil	Tempo de atuação na EMEI Pró Infância Marisa Timm Sari
A	19	19	5
B	4	4	4
C	14	12	6
D	4	4	4
E	16	5	3 meses
F	1 mês	1 mês	7 dias
G	17	5	4
H	17	3	2
I	8	5	3
J	3	3	2 meses
K	16	10	2 meses
L	2	2	7 meses
M	4	4	7 meses
N	4	3	2 meses
O	24	14	5
P	24	24	2
Q	8	8	2 meses
R	21	15	5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Podemos, então, interpretar essa tabela da seguinte maneira:

Gráfico 11 – Tempo de atuação no magistério professores EMEI Marisa Timm Sari



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 12 – Tempo de atuação na Educação Infantil (EI)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com esses gráficos, fica claro que o grupo de professores que atua na EMEI é relativamente novo, em que a maior parte dos professores atuam entre 0 e 5 anos na educação infantil. Neste ano, a escola comemorou seis anos; nesse sentido,

podemos verificar, conforme o gráfico abaixo, que a maior parte dos professores atuam na escola há mais de um ano, porém o número de professores novos na escola é expressivo.

Gráfico 13 – Tempo de atuação na EMEI Pró-Infância



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesse contexto, durante os encontros do grupo focal, optou-se por trazer a proposta de formação em contexto, de acordo com Oliveira-Formosinho, uma proposta de formação democrática e participativa: “A formação em contexto começa no desenvolvimento de uma visão do mundo que pensa na imagem de pessoa – a imagem de criança, a imagem de adulto profissional” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 87). Na proposta de formação em contexto, todos os profissionais da escola devem estar envolvidos no processo, incluindo os funcionários da instituição, principalmente aqueles que atuam diretamente com as crianças, como os monitores e ajudantes de educadores-cuidadores. O quadro de funcionários na escola é composto da seguinte maneira:

Tabela 16 – Funcionários por função, turma que atende e formação

Nome	Turno	Função	Turma Atendida	Formação
A	M/T	Monitora	Maternal IA/Pré AI	Magistério/Pedagogia
B	M/T	Ajudante de Educador-Cuidador	Berçário I	Ensino Médio Completo
C	M/T	Monitora	Berçário II	Letras
D	M	Monitora	Maternal IIB	Magistério/Pedagogia/Educação Ambiental
E	M/T	Monitora	Berçário II	Magistério/Pedagogia
F	M/T	Monitora	Berçário I	Biologia
G	M/T	Ajudante de Educador-Cuidador	Maternal IIB	Ensino Médio Completo
H	M/T	Monitora	Maternal IIB	Educação Física
I	M/T	Monitora	Maternal I	Ensino Médio Completo
J	M/T	Servente		Ensino Médio Completo
K	M/T	Cozinheira		Ensino Médio Completo
L	M/T	Servente		Ensino Médio Completo
M	M/T	Servente		Ensino Fundamental incompleto
N	M/T	Auxiliar Administrativo		Ensino Médio Completo
O	M/T	Servente		Ensino Médio Completo
P	Noite	Vigia		Ensino Médio Completo

Fonte: Escola Municipal de Educação Infantil Pró-Infância – Patrona Marisa Timm Sari.

Conforme os editais de concursos, o requisito mínimo para ser monitor é a formação no ensino médio, e, para ajudante de educador-cuidador, é o ensino fundamental, não havendo necessidade de formação na área da educação para a atuação com as crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino

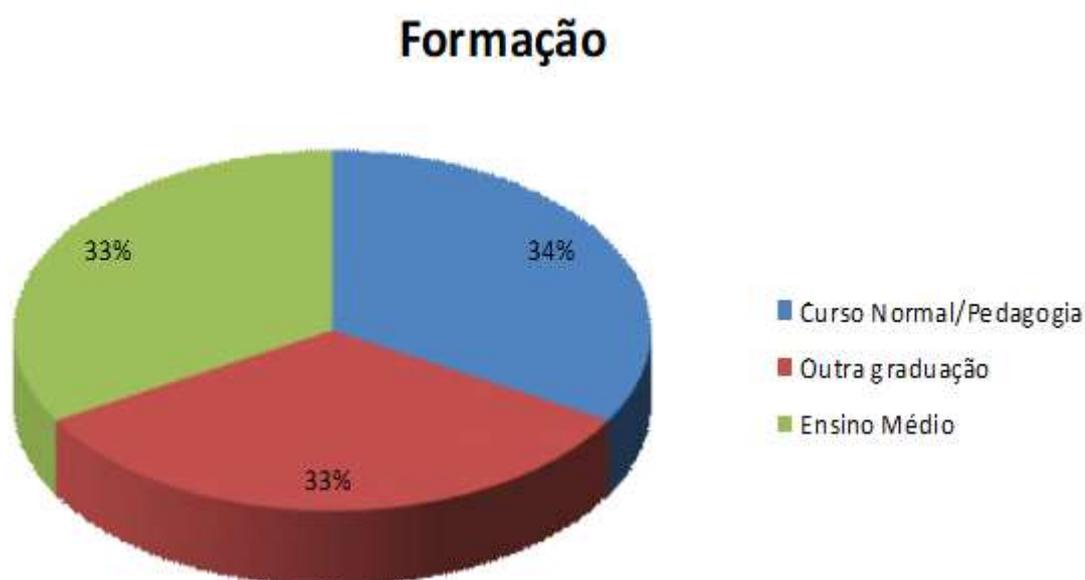
fundamental, como requisito mínimo de formação, de acordo com o concurso público para provimento de cargos, no Edital nº 002/2011. Porém, de acordo com a Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 07, de 21 de agosto de 2003, que fixa as normas para a oferta da educação infantil, no sistema municipal de ensino de Cachoeira do Sul, em seu artigo 14:

Art.14 - O monitor ou auxiliar das turmas de Educação Infantil, deve ter formação mínima a nível de Ensino Médio, acompanhado de curso, no mínimo, de cento e vinte (120) horas, específico de Educação Infantil.

Parágrafo Único - As mantenedoras de instituições de Educação Infantil, que apresentem em seus quadros profissionais sem a formação mínima exigida devem, independente do nível de escolaridade em que esses se encontrem, viabilizar a complementação dessa escolaridade, inclusive através de formação em serviço, conforme previsto em legislação vigente. (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2003, grifo do autor).

Com isso, fica reafirmada a importância da formação continuada e, mais do que isso, da formação específica na área de trabalho e da participação de todos os profissionais envolvidos na educação infantil. Dos nove profissionais que atuam diretamente com o atendimento às crianças, temos a seguinte representação:

Gráfico 14 – Formação dos funcionários



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Diante do exposto, a proposta de formação em contexto ocorreu durante os encontros de formação da escola, foco da pesquisa, como parte do seu projeto de formação. Esses encontros ocorreram mensalmente, durante o primeiro semestre de 2018, com duração de aproximadamente duas horas, após o encerramento das atividades da unidade no turno da tarde.

Levando em consideração que “a formação em contexto é, portanto, uma formação situada, no aqui e agora da instituição que é o centro educativo, no cotidiano do fazer pedagógico” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 93), foi realizado um levantamento junto aos profissionais da escola sobre as temáticas que demandam maior interesse de estudo e aprofundamento, de acordo com as suas necessidades. Nesse caso, tendo em vista que a formação em contexto busca o desenvolvimento dos profissionais para a prática pedagógica com as crianças para “desenvolver a aprendizagem e o ensino de qualidade com as crianças” (p. 93), de acordo com as necessidades da comunidade escolar, a temática indicada pela equipe da escola foi sobre práticas pedagógicas com bebês. Assim, a proposta de intervenção na formação em contexto foi organizada a partir das seguintes temáticas:

- Concepção de infância;
- Organização do espaço;
- Prática pedagógica com bebês;
- Documentação pedagógica.

Dessa maneira, os encontros foram organizados conforme as temáticas acima, compondo a proposta de formação continuada da escola, com o objetivo de qualificar as práticas pedagógicas da instituição. Logo, foram realizados mensalmente, conforme o calendário escolar da instituição, durante as reuniões de formação com duração de duas horas, após o expediente de trabalho da tarde. Participaram das atividades todos os professores que compõem a equipe escolar (18) e os monitores e ajudantes de educador-cuidador (9), além da equipe diretiva da EMEI composta por três educadores, totalizando 30 participantes.

A formação em contexto dispõe portanto de referenciais pedagógicos para pensar os caminhos a percorrer a transformação da prática de ensino-aprendizagem, em sala de atividades. A formação em contexto assume que os processos de desenvolvimento profissional que visa são de natureza praxiológica, isto é, visam transformar o cotidiano pedagógico, os modos

de ensinar a aprender, os modos de relacionamento pessoal e interpessoal, os modelos de avaliação. Constitui-se na procura de uma cultura pedagógica com a infância que a respeite, a provoque a ser +, pensar +, fazer +, aprender +, narrar + (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 95).

Desse modo, com a formação em contexto, buscou-se formar não apenas o professor, mas a organização escolar como um todo, centrada na escola, com a participação dos professores e dos demais profissionais que nela atuam. Devido às especificidades da faixa etária compreendida pela educação infantil, o profissional deve estar preparado para atendê-las, com foco no desenvolvimento da criança e nas relações com a família. Assim, a formação em contexto visa inovar as práticas e superar problemas da própria instituição.

7 IMAPASSES E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Nesta seção, serão realizadas as análises dos encontros do grupo focal de acordo com os aportes teóricos que fundamentaram este estudo e as temáticas trabalhadas. Os encontros foram realizados de acordo com o cronograma abaixo:

Tabela 17 – Cronograma dos encontros Grupo Focal

(continua)

Encontros Formação Continuada EMEI Pró Infância Marisa Timm Sari		
Data	Tema	Questões norteadoras
14/03/18	• Concepção de infância	<ul style="list-style-type: none"> • Você acha que as crianças da escola têm infância? • Sua infância foi igual à das crianças da escola? • A criança sempre foi compreendida da mesma forma? • E a educação infantil, sempre foi organizada e pensada como hoje? • Qual a infância que você deseja que as crianças tenham?
18/04/18	• Organização do espaço	<ul style="list-style-type: none"> • O que você acha do espaço da escola? • Como estão organizados os materiais, brinquedos e móveis na sala? • Como estão as paredes da sala? Há trabalhos pendurados, cartazes, painéis...? Esses materiais são produzidos pelas crianças e estão de acordo com os seus interesses? • Como eu vejo o espaço que organizo? • Há espaço de circulação para as crianças dentro da sala? • E o tempo, como é o tempo destinado à realização das atividades de interação com os pares, com o adulto, com os brinquedos? • O tempo destinado às atividades de rotina respeita a autonomia da criança?

Tabela 17 – Cronograma dos encontros Grupo Focal

(conclusão)

16/05/18	• Documentação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Como você define documentação pedagógica? • Pela sua experiência, a observação é importante na Educação Infantil? Por quê? • Não é fácil ter o hábito de observar e também não é fácil encontrar tempo para efetuar os registros dessas observações. Na sua sala de aula, como você transforma o observado em documentação? • Quais os critérios que utiliza para selecionar o que leva para a documentação? • Quais as principais dificuldades que enfrenta para fazer a documentação pedagógica? • Qual o papel da escuta na documentação pedagógica? • Qual é o espaço/tempo do professor para realizar o registro do que foi observado?
04/07/18	• Prática pedagógica com bebês	<ul style="list-style-type: none"> • Quem são os bebês que estão na escola? • Os bebês sabem alguma coisa? • O que os bebês fazem na escola?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As análises aqui realizadas foram feitas a partir dos encontros de formação conforme a tabela acima. Os encontros fizeram parte do projeto de formação continuada da Escola de Educação Infantil Pro-Infância – Patrona Marisa Timm Sari, a partir da proposta de formação em contexto. As falas dos participantes foram transcritas assim como foram ditas, e confrontada com aportes teóricos balizadores deste estudo.

7.1 ENCONTRO 1 – CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA: A CRIANÇA QUE QUEREMOS

O conceito de infância que temos hoje não é o mesmo de tempos atrás, trata-se um fenômeno histórico que foi se modificando a partir de transformações sociais e econômicas da sociedade. Ao longo da história, a infância foi marcada por situações de pobreza, abandono e até mesmo desprezo. O adulto tinha um olhar de

indiferença e via a criança como um ser incapaz. Nesse sentido, não podemos desvincular o conceito de infância da forma de atendimento às crianças, pois este a influencia diretamente, desde a antiguidade até a contemporaneidade. A compreensão sobre o sentimento de infância modificou-se até chegarmos ao que entendemos hoje por infância.

Estudos como os de Rousseau e Ariès esclarecem como as crianças eram tratadas em diferentes épocas, trazendo concepções de infância. Por meio desse levantamento histórico, podemos compreender o significado de infância na sociedade.

Dessa maneira, o primeiro encontro de formação foi a respeito do conceito de infância no Brasil, a partir de um breve resgate histórico até os dias de hoje, a fim de chegarmos ao conceito de infância na atualidade e ao desejado pelos educadores da instituição para o grupo de crianças da escola.

O encontro ocorreu no dia 14 de março de 2018, fazendo parte dos encontros de formação da Escola Municipal de Educação Infantil Pró-Infância – Patrona Marisa Timm Sari, com a presença de 24 pessoas. Primeiramente, foi realizada uma breve apresentação do programa do Mestrado Profissional da Universidade Federal de Santa Maria, assim como da pesquisa em andamento e da pesquisadora. A maior parte do grupo já estava familiarizada com a pesquisadora devido a sua trajetória profissional tanto na rede estadual de ensino quanto na rede municipal.

A conversa foi realizada na área coberta da instituição, onde os professores estavam dispostos em roda, e foi iniciada com os seguintes questionamentos: Qual a lembrança que tenho da minha infância? O que eu entendo por infância?

Nesse momento, todos os participantes do encontro deram a sua contribuição. Relembrou com muito saudosismo as brincadeiras na rua, de subir em árvores, esconde-esconde, brincar de barro etc. Em todas as lembranças, estavam as brincadeiras de rua. Como Cachoeira do Sul é uma cidade do interior, a maior parte dos profissionais residiram na zona rural, e, devido a isso, suas memórias remetiam a grandes espaços e ao ar livre. Também foram relatadas lembranças relacionadas à escola, mais precisamente a ações dos professores. A professora L, por exemplo, narrou uma situação em que sua professora, no inverno rigoroso, amornava água para os alunos escaldarem as mãos, a fim de as aquecer antes da realização das tarefas escolares. Todas essas recordações foram relatadas

com muita “doçura”, encantamento e orgulho. Algumas professoras comentaram que “hoje em dia as crianças não fazem mais isso” (professora P), “as crianças não gostam mais de brincar dessas coisas, querem só saber de televisão e celular” (monitora I).

Frente a isso, foi realizado o resgate histórico baseado nos teóricos que destacam este estudo, como: Kramer (2011), Kuhlmann Jr. (2011), Ariès (2011), Craidy e Kaercher (2001), entre outros.

A discussão foi iniciada com uma explanação, tendo como base os estudos de Ariès (2011) e Kuhlmann Jr. (2011). Ariès afirma que, no período medieval, a criança era vista pelos adultos como um adulto em miniatura, pois, de acordo com o autor, as crianças da época, séculos XII e XIII, utilizavam roupas de adultos, homem e mulher, assim que deixavam o cueiro, mas, antes disso, eram enfaixadas e sofriam com péssimas condições de higiene.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhece-las como produtoras de história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não teve infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. Porque geralmente associa o não ter infância a uma característica das crianças pobres. Mas, com isso, o significado de infância se torna imediatamente abstrato, e essas pessoas, excluídas de direitos básicos, receberão a culpa de não terem sido as crianças que foram, da forma como foi possível, irreversivelmente (KUHLMANN JR., 2011, p. 30-31).

De acordo com o autor, as mudanças na sociedade e as diversas classes sociais é que caracterizaram a infância no decorrer dos anos. Del Priore (2000) destaca que a infância sempre esteve relacionada à figura do adulto, sobre como este a via, sofrendo desigualdades.

No século XVIII, Rousseau (1999) trouxe grandes contribuições para a educação e para a construção do conceito de infância. Em seu livro *Emílio ou da educação*, Rousseau traz o papel da mãe e das amas de leite, que, muitas vezes, cedem aos caprichos da criança. Nesse sentido, o autor alerta para o cuidado com a criança pequena, em que o adulto deve permanecer perto dela, dando-lhe atenção, pois a infância é um mundo de descobertas: “assim que nasce, tomai conta dela e não a deixeis até que seja adulta, jamais tereis êxito de outra maneira”

(ROUSSEAU, 1999, p. 24). Para o autor, a educação acontece desde o momento do nascimento, de forma natural, em que a criança vai se desenvolvendo a seu tempo, de acordo com suas características próprias. Com isso, a infância deve ser vivida em sua plenitude, à sua maneira, e a sua educação deve contemplar as individualidades.

A partir do século XVII, inicia o pensamento de cuidado da infância, pensamento médico-higienista, visando à manutenção da vida. Tais cuidados iniciam com o parto e os primeiros cuidados com o bebê, como amamentação, vestimenta adequada e hábitos de higiene. Com os primeiros cuidados, as crianças conviviam mais com as mães e as outras mulheres da casa, pois os homens eram encarregados de outros afazeres, tendo pouco contato com elas.

No século XX, intensificaram-se as mudanças em relação ao tratamento da criança. Baseado nos estudos de Rousseau, a criança começa a ser vista como sujeito de direitos, e a sua educação começa a ser questionada: “Como é possível que uma criança seja bem educada por quem não tenha sido bem educado?” (ROUSSEAU, 1999, p. 26). Desse modo, ao final do século, começam a surgir novos olhares para a criança e novas concepções de infância.

No Brasil, nessa época, tivemos expansão do atendimento educacional das crianças de 0 a 6 anos, porém a maior parte das instituições de atendimento à infância estava vinculada a instituições de saúde e assistência social, outras associadas a fábricas, para as mulheres terem onde deixar seus filhos durante o expediente de trabalho, gerando uma visão assistencialista da educação.

Após a redemocratização do país na década de 80, movimentos sociais e feministas reivindicavam a criação de instituições de atendimento à infância, o que foi contemplado pela Constituição de 1988, que via a educação como um direito da criança, e fortalecido com o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, visando aos direitos fundamentais da criança (educação, saúde, alimentação, lazer, cultura, respeito, dignidade e convivência familiar e comunitária).

A década de 90 foi marcada por grandes movimentos em relação ao atendimento à criança, o grande marco foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, que reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Diante disso, torna-se evidente a necessidade de ver a criança como um todo, oferecendo a ela todas as condições

necessárias para o seu desenvolvimento, por meio de um trabalho conjunto entre família, comunidade e poder público, tendo como princípio o educar e o cuidar.

Dessa maneira, vimos que a criança não era reconhecida como um sujeito de direitos, os quais foram reconhecidos com o passar dos anos, a partir de um novo olhar que foi se construindo com o tempo pela sociedade, que passou a respeitar a criança em sua integridade. Nesse viés, Craidy e Kaercher (2001, p. 21) consideram que:

ao considerarmos que vivemos em contextos culturais e históricos em permanente transformação, podemos incluir aí também a ideia de que as crianças participam igualmente desta transformação e, neste processo, acabam também transformadas pelas experiências que vivem neste mundo extremamente dinâmico (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 21).

Nessa mesma perspectiva, a Resolução nº 5/2009 do Conselho Nacional de Educação fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e apresenta uma concepção de criança que reconhece as suas características específicas, diferentes de acordo com as suas vivências e experiências.

[...] a criança centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Sendo assim, cada criança desenvolve-se à sua maneira, conforme seu ritmo, possibilidades e interações. É capaz de manifestar seus desejos, sentimentos e curiosidades.

Ao fazermos essa retrospectiva histórica a respeito da infância, é-nos permitido ampliar o nosso olhar a respeito do seu significado perante a sociedade atual e, mais que isso, respeitar a sua singularidade.

Após a explanação a respeito da construção sociocultural da infância que ocorreu com o passar dos anos, os professores mais experientes deram contribuições relatando fatos ocorridos durante a sua vida profissional. Discutiram sobre as questões de assistencialismo presentes nas chamadas creches, sobre os programas governamentais de assistência e as condições dessas instituições, que foram mudando com o passar dos anos, passando por alterações na sua estrutura

física até nos materiais didáticos e nas metodologias. Comentaram que a creche era vista como “um mal necessário” para as crianças (professora P e monitora I). Essas profissionais também relataram as tensões pós LDB/96, quando as creches foram desvinculadas da Secretaria de Assistência Social, passando a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. Havia grande insegurança, pois não se sabia se haveria verba necessária para o devido atendimento e assistência, bem como profissionais para atender à demanda, pois, como foi visto anteriormente, durante a década de 90, muitas instituições foram criadas.

Como síntese do encontro, tendo como ponto de partida o que foi discutido, foi solicitado ao grupo que construísse um conceito de infância, que escrevessem o conceito de infância que desejam para a Escola de Educação Infantil Pró-Infância – Patrona Marisa Timm Sari. Os participantes agruparam-se em quatro pequenos grupos, discutiram a respeito do tema, escreveram as suas colocações e “abriram” para o grande grupo.

Concepção de infância

Primeiramente, gostaríamos que nossos alunos fizessem parte de uma escola que lhes ofereça dignidade, convivendo num ambiente com boas condições de higiene, alimentação adequada, segurança, respeito e amorosidade. Além disso, é primordial que na infância a criança tenha liberdade para brincar também espontaneamente onde o professor possa propor diferentes atividades onde tenham a oportunidade de expressar-se e conhecer-se, participando e convivendo com riqueza de recursos e atividades.

Infância é sinônimo de amor, atenção, carinho e magia, ou pelo menos, deveria ser.

Queremos que nossas crianças aprendam a aproveitem o brincar, interagindo com o grupo, desenvolvendo a criatividade ao brincar, sendo responsáveis ao brincar. Principalmente desenvolvendo a autonomia de cada criança.

Que as crianças sejam felizes, brinquem muito. Que tenham liberdade de explorar o ambiente, construindo naturalmente suas aprendizagens.

Que tenham a infância preservada, sejam respeitadas em seus aspectos psicológicos e possuam uma educação familiar baseada em princípios e valores que garantam seu crescimento saudável.

Este foi o conceito de infância formulado pelo grupo de educadores presentes no encontro. A equipe diretiva, com este estudo, irá utilizar esse texto na reelaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola, que está em vias de reestruturação. A partir desse conceito formulado pela escola, consideramos que a educação da criança requer o olhar atento do educador e, quanto a isso, Kramer (2005) argumenta que:

A nova institucionalidade da infância implica qualidade de atendimento, que se dá na inter-relação entre os recursos materiais e humanos. Implica também a ocorrência simultânea e coordenada de ações que vão da adequação a organização dos espaços e tempos para o desenvolvimento de uma proposta articulada e adequada à primeira infância ao envolvimento e à satisfação dos profissionais, a gestão eficiente, participação das famílias e da comunidade e, sobretudo, a um olhar atento e sensível à criança (KRAMER, 2005, p. 215).

A invenção da infância foi muito importante para que as crianças tenham os seus direitos preservados. A formação dos professores, nesse sentido, torna-se imprescindível para que estes compreendam as especificidades dessa etapa da educação básica, a fim de que possam contribuir de forma qualitativa e significativa no desenvolvimento das crianças. Por acreditar em tal premissa, passamos para o próximo encontro de formação, que irá tratar dos espaços na educação infantil.

7.2 ENCONTRO 2 – MARCANDO ENCONTROS: O ESPAÇO EM QUESTÃO

O segundo encontro de formação continuada buscou sensibilizar o olhar do educador sobre os espaços da escola, pois a escola de educação infantil precisa torná-los locais de socialização e construção de aprendizagens para as crianças. Para Horn (2004), a organização dos espaços da escola de educação infantil traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, assim como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Nesse encontro, também buscamos refletir sobre a disposição e organização dos materiais e móveis na sala de aula, a fim de tornar os espaços mais desafiadores e que possibilitem interações para o desenvolvimento motor, sensorial e cognitivo, para que esses espaços promovam encontros entre as crianças. Nessa lógica, discutir a respeito dos espaços da educação infantil mostra-se relevante, pois precisa estar a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

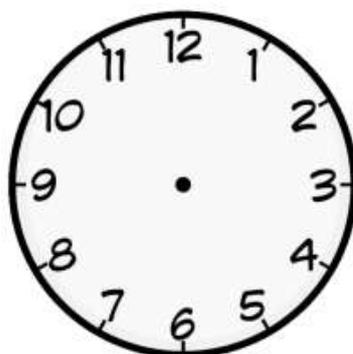
A escola já conta com um espaço físico privilegiado, pois, desde a sua construção, já superou a visão higienista e extremamente assistencialista, tendo como princípio o direito da criança, baseado na legislação vigente específica para a educação infantil. Entretanto, falar de espaço não é tão simples, pois há diferença entre espaço e ambiente. Sobre essa perspectiva, Horn (2004) afirma que:

[...] o termo espaço se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem (HORN, 2004, p. 35).

De acordo com a autora, o espaço nunca é neutro, nele evidenciamos a imagem de criança da escola.

Nosso encontro contou com a participação de 21 pessoas, entre monitores, professores e equipe diretiva da escola, e teve como mobilização a dinâmica de grupo que denominamos “Marcando encontros”. Essa dinâmica iniciou na sala de professores da instituição, a qual é consideravelmente ampla, com uma mesa de reuniões ao centro, cadeiras dispostas ao seu redor e outras também dispostas em uma das paredes. Como o grupo é grande e, como já foi dito, nesse dia estavam presentes 21 participantes, não havia lugares para todos permanecerem sentados. No momento, foi solicitado que os presentes observassem o seu redor, se estavam confortáveis, se o ambiente era aconchegante, se estavam com calor ou frio, se a iluminação estava adequada. Foram então distribuídas folhas com um relógio impresso, e foi solicitado que cada um “marcasse um encontro” com um colega em cada horário do relógio, escrevendo o nome do colega no horário correspondente. Poderiam marcar o encontro com mais de um colega no mesmo horário ou marcar mais de uma vez com o mesmo colega. A imagem abaixo mostra o modelo do relógio que foi utilizado para marcar os encontros.

Imagem 1 – Relógio da dinâmica “Marcando encontros”



Dentro da sala, a movimentação estava difícil, pois a sala era apertada para os participantes “marcarem seu encontro”, sendo difícil, por exemplo, marcar encontro com quem estava do outro lado da sala. Enquanto os participantes estavam envolvidos, marcando os seus encontros, era solicitado que fossem mais rápidos na execução da atividade, porém estavam tão envolvidos que nem ouviram as solicitações, ou, se ouviram, não deram atenção. Também foi solicitado que, à medida que terminassem de marcar seus encontros, fossem para a área coberta da escola.

Assim que todos terminaram, foi solicitado para os participantes relatarem como havia sido aquela reflexão ocorrida no início do encontro, sobre o espaço da sala de professores, se esse espaço havia sido adequado para a realização da atividade. Prontamente e em unanimidade, responderam que havia sido difícil marcar os encontros, pois o espaço estava apertado, e que não conseguiram se encontrar com as pessoas que estavam no outro lado da sala, pois não conseguiam se locomover até lá. Quando foi perguntado o que sentiram quando foram pressionados em relação ao tempo, comentaram que não haviam escutado, que estavam tão envolvidos que nem perceberam as solicitações.

Dessa maneira, foi realizado o primeiro questionamento: eu, como adulto experiente, disponibilizo espaços para que as crianças realizem seus encontros? Dou os tempos necessários para que elas realizem seus encontros?

Nesse momento, foram visualizados vários “pontos de interrogação na cabeça” dos participantes. Percebemos que estavam pensativos e dialogavam uns com os outros a respeito de tal questionamento. A professora G logo disse:

Assim que entro na sala eu já empilho as mesas num canto para as crianças terem espaço para realizar as atividades. É que eu sou das especializadas, artes e educação física, então as crianças precisam de espaço para brincar.

A organização do espaço faz parte da proposta pedagógica do educador, este assume um papel de mediador do espaço para ajudar as crianças no desenvolvimento das atividades, a fim de garantir experiências significativas. E, assim como o planejamento é flexível, o espaço também o é. A sua organização deve estar de acordo com os interesses da criança, com mobiliário e materiais ao seu alcance.

É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere a proposta pedagógica, que deverá lhe dar suporte (BARBOSA; HORN; 2001, p. 67).

Assim, foi dada sequência à dinâmica. Sob o comando da mediadora, os participantes deveriam encontrar-se com o colega marcado para o determinado horário e, durante o encontro, deveriam conversar sobre o questionamento dado pela mediadora.

O primeiro questionamento que foi dado para a discussão foi: “Os espaços da escola são adequados e seguros para as crianças?”

Quanto à adequação e segurança, todos os professores concordaram que todos os espaços são seguros, até os espaços como o lactário, que, de acordo com a professora L:

Se as crianças estão acompanhadas de um adulto responsável, não há espaços na escola que as crianças não possam ir, porque podemos fazer uma aula de culinária no lactário, é só as crianças usarem tocas e não mexerem nas coisas perigosas como o fogão (professora L).

O estacionamento não é um local próprio para as crianças estarem, mas também se tiver um adulto junto, podemos ter uma aula sobre as noções do trânsito, já que tem placas no nosso estacionamento (professora J).

Com a fala dessas professoras, podemos verificar o entendimento de espaço como espaço físico, e não ambiente como nos ensina Horn (2004). Toda escola de educação infantil deve contar com espaços adequados para o atendimento dessa faixa etária, com salas amplas, área de lazer, garantindo a segurança e a higiene.

A EMEI Pró-Infância – Patrona Marisa Timm Sari trata-se de Projeto ProInfância Tipo B:

tem capacidade de atendimento de até 224 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), ou 112 crianças em período integral. Foi considerada como ideal a implantação das escolas do Tipo B em terreno retangular com medidas de 40m por 70m e declividade máxima de 3% (FNDE).

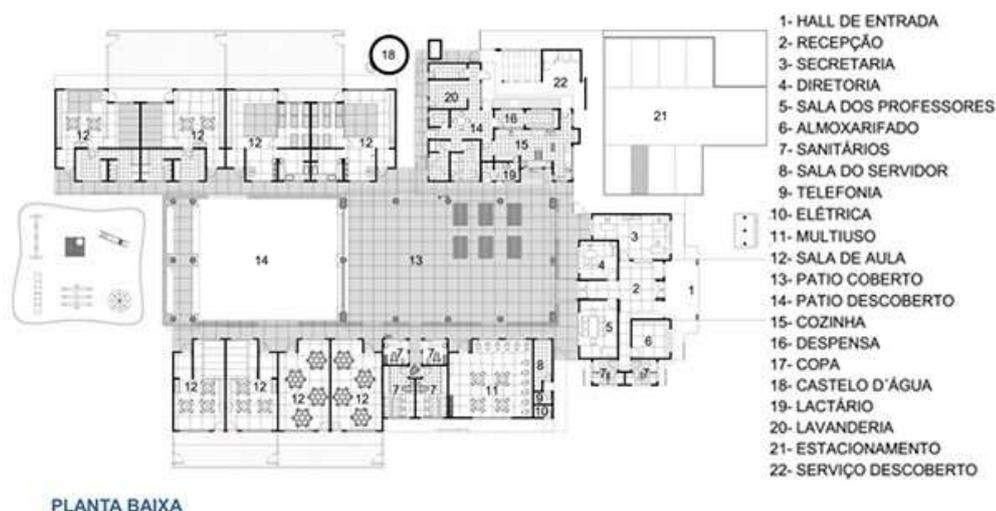
Isso nos remete ao texto utilizado para embasar o estudo do encontro, *Quando o espaço entra na relação: o contexto como gerador de experiências possíveis*, de Aldo Fortunati e Giovani Fumagalli (2014), o qual mostra que os espaços devem favorecer a ideia de “permitir a integração e relação entre as turmas através de um espaço central único, desprovido de corredores” (p. 51). Nesse pensamento de espaço “desprovido de corredores” é que os participantes construíram suas falas. A monitora D e a professora E, em seu encontro a respeito do espaço, falaram que poderiam ter mais árvores e sombras na escola para as crianças utilizarem mais os espaços externos e terem contato com a natureza, o que foi retomado pelo texto de estudo, quando diz que:

Não é apenas um espaço aberto, mas um lugar que apresenta complexidade e articulação semelhantes às do espaço interior, mas que aqui estão fortemente caracterizadas pela relação com os elementos naturais - árvores, plantas, água -, em um contexto que se altera em função do tempo e das mudanças das estações (FORTUNATI; FUMAGALLI, 2014, p. 50).

Outros professores também fizeram a mesma consideração a respeito do pátio da escola, como as professoras J e E.

A Imagem 2 traz a planta baixa do Projeto ProInfância. Nela, podemos verificar a ausência de corredores mencionada acima, cada sala de aula possui o seu solário, mas, entre eles, há um portão para que as crianças possam ver-se e relacionar-se. Em momentos no pátio, tanto no coberto quanto no descoberto, as crianças dos diferentes grupos encontram-se e trocam experiências.

Imagem 2 – Planta baixa Pró-Infância – Patrona Marisa Timm Sari



Fonte: FNDE.

Um espaço escolar sem estrutura, que não acolhe a criança, não possibilitará desenvolvimento e aprendizagem de qualidade, aspectos que foram comentados já no primeiro encontro, quando falamos sobre o conceito de infância, quando os professores falaram das brincadeiras na rua “do seu tempo”, que as crianças não brincam mais. Dessa maneira, cabe à escola oferecer espaços para que as crianças tenham as mais diversas experiências, até mesmo aquelas que os professores trouxeram na sua lembrança de infância.

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as instituições de educação infantil (2006) descrevem como devem ser os pisos e os brinquedos da área externa: devem ter “pisos variados, como, por exemplo, grama, terra e cimento. Havendo possibilidade, deve contemplar anfiteatro, casa em miniatura, bancos, brinquedos como escorregador, trepa-trepa, balanços, túneis, etc.” (BRASIL, 2006, p. 26). Como podemos confirmar na Imagem 2, esses aspectos foram contemplados.

Seguimos realizando os encontros de acordo com a dinâmica, em que o próximo encontro deveria discutir sobre a questão: “Os espaços educam?”

Esse questionamento provocou muitas discussões nos encontros da dinâmica. As professoras N e I acreditam que os espaços educam, “pois são espaços diferenciados onde cada professor pode explorá-los a sua maneira”. Uma

monitora, B, em seu encontro, afirmou que “os espaços educam, mas alguns, tipo a biblioteca”. A professora O disse que os espaços “auxiliam na estimulação”; a professora Q afirma que “depende do estímulo, não basta ter um bom espaço se não for aproveitado, o espaço e o estímulo devem estar juntos”. J diz que “tem que mediar”. A professora E diz que “depende de como é utilizado, que deve ser pensado em como usá-lo.” As demais opiniões afirmam que o espaço contribui para o desenvolvimento das crianças, mas que não atua sozinho, deve existir estimulação dos adultos responsáveis pelas crianças.

A próxima pergunta que norteou as discussões foi: “Os espaços estão organizados de acordo com os interesses da criança?”

Nessa discussão, sete participantes foram bem claros ao afirmar que os espaços não estão organizados de acordo com o interesse da criança, pois quem o organiza é o professor, como ele deseja, mas pensando no bem-estar das crianças. Os demais participantes fizeram comentários: a professora D afirmou que “alguns cartazes têm participação das crianças”, já a professora Q diz que os espaços estão organizados para “facilitar o nosso trabalho”. “Sim, tudo é organizado pensando neles e vão no interesse deles e nosso, para facilitar o nosso trabalho”, diz a professora E.

Os espaços devem ter a interferência e influência da criança, o espaço não precisa estar totalmente pronto logo no início do ano letivo, ele pode ser construído com as crianças no decorrer do tempo, de acordo com as necessidades, curiosidades, os usos etc.

Assim, é hora de falar sobre a importância do espaço no desenvolvimento infantil, a partir do questionamento: “Qual a importância do espaço no desenvolvimento infantil?”

A professora J diz que “ajuda a desenvolver o corpo, sentidos e movimentos”; para a professora C, “o espaço propicia a exploração do ambiente, dos objetos, da socialização da criança”; para a professora N, “os espaços são importantes, pois é através deles que as crianças expõem sua criatividade e ludicidade, muitas vezes aprisionado no seu interior”. Para a monitora B, “o espaço é importante para o desenvolvimento infantil, principalmente os estímulos visuais para se ambientar e se desenvolver”; para a professora E, “o espaço propicia a exploração dos objetos, do ambiente, da socialização das crianças”.

Nesse sentido, os espaços desenvolvem, sim, as crianças, pois, de acordo com Barbosa e Horn (2001), “o espaço físico é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais” (p. 73). Para as autoras, os espaços educativos não podem ser iguais aos outros, pois o mundo é cheio de contraste, e a creche precisa mostrar à criança a diversidade existente e a importância de saber lidar com isso.

Os próximos encontros discutiram as seguintes questões: “O espaço envolve somente espaço físico? O espaço deve ser desafiador? Como é um espaço desafiador?”

A professora E diz que “os espaços devem instigar as crianças”; “os espaços devem ser desafiadores”, afirmaram as professoras D e F; “o desafio é necessário para desenvolver a criança, os espaços devem ser desafiadores para despertar a curiosidade, desafiar os sentidos” disse a professora J. Os demais participantes, durante os seus encontros, comentaram que os espaços devem ser desafiadores, porém nenhum professor trouxe a ideia de como deveria ser um espaço desafiador.

Para encerrar a dinâmica, foi proposto que, a partir de fotografias dos espaços da escola que foram tiradas pelo próprio grupo, fosse discutido: “por que considero este espaço importante para o desenvolvimento infantil?”

As fotografias foram registradas pelos professores e monitores no intervalo de tempo entre um encontro e outro, a partir da seguinte solicitação: que fotografassem o espaço da escola que considerassem importante para o desenvolvimento infantil. Elas foram enviadas pelos participantes para a supervisora pedagógica da instituição, que as encaminhou para a pesquisadora, e esta as imprimiu para serem utilizadas no encontro.

No total, foram analisadas 22 fotos da escola. Cada educador escolheu uma foto e refletiu sobre ela a partir do que havia sido discutido a respeito dos espaços até então. Abaixo, apresentamos sete fotos e suas respectivas análises.

Foto 1 – Espaços da EMEI Marisa Timm Sari



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Análise da professora O: “Esse espaço é amplo, claro e muito importante para desenvolver a socialização, a motricidade e o equilíbrio. Nessa atividade está sendo aproveitado de maneira super criativa!”

Foto 2 – Espaços da EMEI Marisa Timm Sari



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Análise da professora S: “Espaço da casinha, eles adoram imitar as tarefas que os pais realizam em casa, na cozinha, para fazer comidinha, etc.”

Foto 3 – Espaços da EMEI Marisa Timm Sari



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Análise da professora K: “Os espaços favorecem a imaginação e o interesse pela literatura infantil. É de grande importância a contação de histórias para a curiosidade infantil. Devemos fantasiar e fazer uso da criatividade”.

Análise da monitora D: “Desde o início quando pediram a foto, pensei na biblioteca por ser um espaço lúdico, que eles viajem no conto de histórias e estórias, dando asas para a imaginação e uma forma de aprender a gostar da leitura, um ambiente ou espaço aconchegante, feito para eles”.

Foto 4 – Espaços da EMEI Marisa Timm Sari



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Análise da professora E: “Espaço amplo ajuda a estimular o desenvolvimento corporal e cognitivo, é um ambiente desafiador por apresentar várias opções de desenvolvimento visual e manual. Todos dentro do seu potencial.”

Foto 5 – Espaços da EMEI Marisa Timm Sari



Fonte: Acervo da pesquisadora.

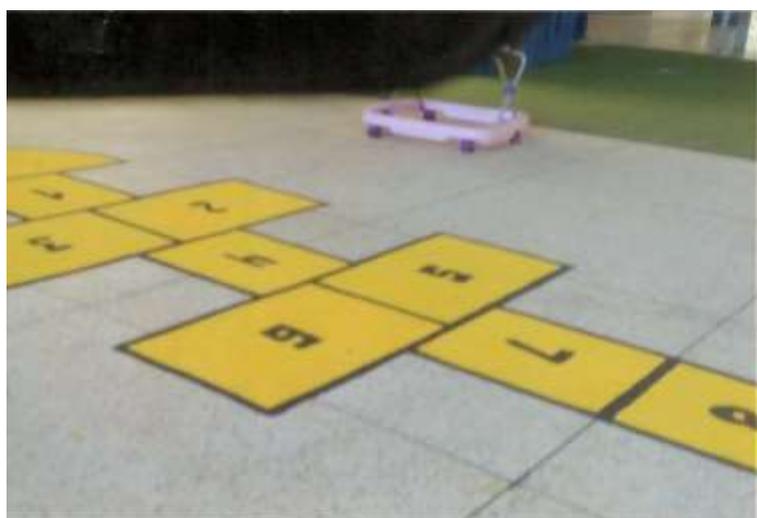
Análise da monitora B: “Solário, colchonete para amortecer o chão caso tenha queda. Escolhendo o brinquedo que mais interessou. Espaço seguro e aconchegante.”

Foto 6 – Espaços da EMEI Marisa Timm Sari



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Foto 7 – Espaços da EMEI Marisa Timm Sari



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Análise da monitora C: “Neste espaço vemos a organização da sala com brinquedos acessíveis às crianças. As crianças têm autonomia para escolher o que mais gosta”.

Análise da monitora A: “Neste espaço é possível trabalhar atividades mais práticas e livres, como, por exemplo, o resgate de brincadeiras antigas, amarelinha, pega-pega, etc. bem como proporcionar interação com as famílias e crianças no geral dentro da escola”.

7.3 ENCONTRO 3 – DOCUMENTAR É PRECISO?

O terceiro encontro realizou-se no dia 8 de maio de 2018, com a presença de 23 participantes, em que o tema discutido foi a documentação pedagógica. A escolha do tema para a discussão deu-se por ter sido apontado como essencial para a qualificação da prática pedagógica, pois observar, registrar e analisar a experiência vivida são práticas indispensáveis na educação infantil, visto que se trata de um espaço de reflexão do educador, que acompanha as descobertas da criança assim como o seu desenvolvimento, articulando essa análise ao planejamento e à avaliação.

Como mobilização, foi utilizado o poema “As cem linguagens da criança”, de Loris Malaguzzi, que foi entregue aos participantes em cópia e exibido em vídeo ilustrativo.

Após a leitura do poema, foi questionado aos professores presentes o que haviam compreendido sobre ele, o que pensavam a respeito dele. Primeiramente, houve um silêncio profundo, percebi que estavam voltando os seus olhos para o poema para mais uma leitura, foi quando a diretora A iniciou a sua fala afirmando: “dá pra entender o quanto vamos cerceando a criança, podendo a criança em todos os seus aspectos, em todo o seu desenvolvimento”.

Para falar de documentação pedagógica, devemos reportar-nos aos estudos de Loris Malaguzzi e de Reggio Emília, experiência conhecida por abordagem reggiana, em que foi criada uma pedagogia para as crianças de 0 a 6 anos a fim de acolher as crianças a partir da concepção de criança potente e de escola para a infância. Trata-se de uma pedagogia da escuta ativa, em que as crianças possuem uma infinita forma de manifestar-se, devido a isso, a simbologia das cem linguagens.

Foi lembrado o conceito de infância construído no primeiro encontro de formação, e para isso é preciso documentar, é preciso refletir sobre o processo de aprendizagem das crianças e dos adultos também.

Os professores – como as crianças e todas as outras pessoas – sentem a necessidade de crescer em suas competências; desejam transformar experiências em pensamentos e novas ações. [...] seu papel como educadores deve incluir o entendimento das crianças como produtoras, e não como consumidoras (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 82-83).

Entre seus estudos, uma das estratégias pedagógicas criada por Loris Malaguzzi foi a Documentação Pedagógica, que surge a partir da ideia de reflexão sobre a prática pedagógica e possui três funções: função política, função sistematizadora da vida das crianças na escola e a terceira função é a construção de material pedagógico para reflexão (MELLO et al., 2017).

A função política da documentação pedagógica diz respeito ao “diálogo entre a escola e seus professores e as suas famílias e a comunidade. Para que uma sociedade compreenda a importância de uma escola de educação infantil” (MELLO et al., 2017, p. 9); a função de acompanhar a vida das crianças trata-se de compartilhar com as famílias as situações vividas pela criança na escola a partir de documentos; e a terceira função trata dos registros criados pelas crianças e pelos professores para a reflexão da prática pedagógica.

De acordo com Malaguzzi (1999), observar os caminhos que a criança passa no processo de aprendizagem é tão necessário quanto os narrar. Por esse motivo, a ação de documentar as vivências, as falas, as produções e os pensamentos das crianças é tão importante e, ao mesmo tempo, complexa.

A documentação pedagógica pode constituir-se em uma poderosa e produtiva ferramenta de formação (no sentido que Foucault dá aos instrumentos que ajudam a pensar), tendo em vista que ela nos convida a pensar de outro modo sobre o que sabemos e o que fazemos em nosso cotidiano na escola infantil. A adoção de uma prática de documentação como uma perspectiva pedagógica não tradicional requer necessariamente uma abertura para a mudança e a inclusão de diferentes pontos de vista. Nesse sentido, podemos falar na dimensão formativa da documentação pedagógica: a documentação pode ser uma ferramenta potente porque ela não apenas estabelece uma nova relação entre os educadores e as crianças, mas também oportuniza outra maneira de trabalhar entre os adultos. Ela se constitui como uma produção pedagógica e como importante instrumento de trabalho. Documentar pode ser ainda um importante momento de crescimento profissional, de qualificação do serviço e da

construção de condições de trabalho adequadas (BARBOSA; FERNANDES, 2012, p. 3).

A partir da documentação pedagógica, pode-se conhecer os caminhos que as crianças percorrem para aprender, fazendo com que a criança tenha a oportunidade de dar-se conta das suas próprias aprendizagens. Enquanto, na escola tradicional, os professores estão preocupados em documentar os resultados dos seus alunos, esquecendo-se do percurso, do processo, a documentação propõe aos educadores perguntas, interrogações, hipóteses para a infância a partir da produção de registros e sua análise; isso porque um registro é nada sem uma memória sobre ele, sem uma interpretação. Partindo dessa análise, o registro passa a fazer parte da documentação. Nesse sentido, a observação da criança compreende as suas cem linguagens, compreende as múltiplas relações entre o educador e as crianças, sendo a escola infantil o local para a relação e a troca de saberes por meio da escuta sensível das crianças pelos educadores. A partir dessa observação, o educador irá realizar registros de variadas formas, levando a sério as falas e ações das crianças, e construir significados sobre elas, demonstrando a intencionalidade do seu trabalho, tendo como imagem a criança competente.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017) apresenta dois modos de fazer pedagogia, a pedagogia da transmissão e a pedagogia-em-participação. A pedagogia da transmissão está centrada no conhecimento que se deseja transmitir, que ignora os contextos e os sujeitos envolvidos. Já a pedagogia-em-participação foca os processos desenvolvidos pelas crianças, está voltada para a práxis, centrada na interação com a sociedade, com as crianças e com as suas famílias e utiliza a documentação pedagógica para dar significado às experiências das crianças. De acordo com Davoli (2017, p. 31): “Os nossos meninos e meninas vivem em um mundo em que as mudanças da sociedade, da cultura e da tecnologia estão ficando mais rápidas. Portanto, devemos ter uma mente flexível para nos ajudar a aprender a aprender coisas novas”. Dessa forma, devemos refletir sobre como as coisas foram feitas e, assim, aprender com as crianças e elas aprenderem conosco. “Na Pedagogia-em-Participação, a *documentação pedagógica* é a âncora para o pensar, o fazer, o dizer e o monitorar um cotidiano pedagógico que concretize os direitos da criança” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017, p. 116, grifo do autor). Nesse sentido, a documentação pedagógica é um dos eixos da

pedagogia-em-participação, que busca apoiar as crianças na qualidade de sujeitos sócio-histórico-culturais.

Ao questionar os participantes sobre o que sabem a respeito do conceito de documentação pedagógica, percebemos que o grupo não tem total clareza deste, a professora H disse: “Começando pelo mais simples que é o caderno de chamada, o regimento, a proposta pedagógica também fazem parte da documentação pedagógica”.

O registro diário da prática dos professores é um documento que guarda a reflexão da prática pedagógica, articulando aspectos teóricos e práticos, tornando-os autores: “registrar é escrever sobre a sua prática, tecer a memória da experiência, com anotações que serão matéria de análise e reflexão” (OSTETTO, 2017, p. 21). Assim, a documentação também é um momento de formação de professores, pois o educador avalia a sua trajetória a partir dos seus registros.

Seguindo nossa conversa sobre o que é documentação pedagógica, a professora B citou que faz parte da documentação pedagógica também “o planejamento do professor, o projeto”.

Em seus estudos a respeito da documentação pedagógica, Ostetto afirma:

Conhecendo as experiências italianas, por sua vez, identifiquei que a documentação focaliza o protagonismo das crianças, seus processos, dando especial atenção a suas linguagens, hipóteses, a seus pensamentos e modos de ser. Por isso mesmo, as formas de registro utilizadas vão além da escrita: fotografias, áudio e videogravações, que captam vozes e ações das crianças, e fotografias dessas produções, constam como elementos essenciais da documentação praticada (OSTETTO, 2017, p. 22).

No decorrer da enumeração do que é documentação pedagógica, foram citados pela professora B “os trabalhos das crianças, o parecer descritivo”. Assim, foi questionado quais são os trabalhos das crianças, quais são as atividades de que participam, e a professora B disse que “são todas as atividades que elas realizam durante o período em que estão na escola, independente de ser aquelas que ficam registradas no papel”. Em suas práticas, a escola e os professores respeitam o que determinam as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (2009), ao embasar o trabalho pedagógico realizado na educação infantil em dois eixos, o brincar e a interação, pois propiciam muitos momentos para que as crianças vivenciem as trocas de experiências.

Para documentar, pressupõe-se o observar. Contudo, observar não é algo trivial. Ao questionar a forma com que os registros são feitos, foi dito, pelo grupo como um todo, que não há uma forma sistematizada de registrar, o que há de registro são fotografias e os próprios trabalhos das crianças. As falas, os olhares, as brincadeiras, as descobertas não são registradas, ficam na memória do educador e, na maioria das vezes, caem no esquecimento. Foi relatado que há observação, que professores e monitores dos grupos de crianças dialogam sobre o seu desenvolvimento, porém não há registro do que é feito. Esse diálogo é fundamental para compreender os processos das crianças, no entanto, mais do que isso, é necessário observar as ações e as interações do grupo de crianças para, assim, registrar, para relatar o que está acontecendo na realidade.

“Observar” significa acima de tudo “conhecer”. Mas não se tratará de um conhecimento abstrato, trata-se de uma emoção do conhecimento que contém toda a nossa subjetividade, expectativas, aquilo que esperamos que aconteça, nossas hipóteses e nossas teorias de referência, nas quais nós também estamos refletidos (MELLO et al., 2017, p. 28).

As professoras relatam que consideram difícil registrar, devido à rotina das crianças, devido ao tempo que a atividade depreende e, além disso, ao hábito de registrar.

Os professores da instituição não utilizam a prática do registro sistemático do que é observado no grupo de crianças, de suas vivências e seus processos para, então, refletir sobre sua prática. Dessa maneira, devido à falta do registro, há dificuldade na elaboração dos relatórios individuais dos alunos, pois a memória do educador é falha, tornando o relatório “vazio” de interpretações a respeito da criança. A documentação deve contar os caminhos singulares das crianças a partir da escuta sensível e da sua percepção de mundo. Nesse momento, foi salientada a importância do olhar a criança, de ouvir a criança, para registrar o cotidiano vivido por elas e suas aprendizagens, ou seja, reunir materiais para refletir, interpretar e pensar em novas propostas. Nesse sentido, um caderno de registros é o principal aliado da professora de cada grupo de crianças para a coleta dos dados que serão utilizados no relatório individual. Esse caderno irá conter os registros, as anotações das vivências das crianças, que, muitas vezes, acabam sendo esquecidas pelo

educador. Nele, também podem ser registradas as falas, as descobertas das crianças, que são tão importantes e acabam sendo deixadas ao acaso.

Ao escrevermos nossa experiência, nosso fazer ganha visibilidade, torna-se documento ao qual podemos retornar para rever o vivido, atribuindo-lhe outros significados e projetando outros fazeres desejados ou necessários. Por meio do registro, travamos um diálogo com nossa prática, entremeando perguntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita, na medida em que o vivido vai se tornando explícito, traduzido e, portanto, passível de reflexão (OSTETTO, 2008, p. 13-14).

A professora B relatou que reconhece a importância do registro, mas que não consegue torná-lo um hábito, e relatou uma vivência de um grupo de crianças, que havia ocorrido na semana, compreendendo que, se não registrar, irá esquecer. Nesse sentido, comentou-se que é necessário disciplina para anotar, sendo proposto esse desafio ao grupo de educadores presentes, a fim qualificar os olhares, os registros e as práticas. O ato de registrar é um grande desafio ao educador, pois ele precisa “observar ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas suas também” (OSTETTO, 2008, p. 21).

Embora seja necessário um produto, que, no caso específico dessa escola, trata-se do relatório individual do aluno, o maior interesse em documentar é perceber como se deu o processo de aprendizagem da criança, pois, quanto mais a conhece, mais elementos o educador terá para potencializar o seu planejamento, a fim de que se torne mais significativo. Compreendemos, então, que “o registro é o elo entre o planejamento e a avaliação, oferecendo elementos para tal avanço” (OSTETTO, 2017, p. 80). Além disso, a prática da documentação pedagógica aproxima a criança ao olhar do educador, para que este busque interpretar as suas múltiplas linguagens e compreender suas experiências.

Ao falar sobre a importância dos relatórios, de registrar e documentar o que se observa, Hoffmann (2012) coloca que:

Nesse sentido, os relatórios de avaliação representam a análise e a reconstituição da situação vivida pelo professor na interação com as crianças. Eles representam, ao mesmo tempo, reflexo, reflexão e abertura a novos possíveis.

Ao registrar o que observa, diariamente, cada professor reflete sobre a evolução do próprio trabalho e sobre suas posturas pedagógicas. O que escreve, como escreve e sobre quem escreve são reflexos daquilo que faz, de como faz, de como pensa sobre cada criança, de como pensa sobre o

currículo, sobre questões afetivas e atitudinais, entre outros (HOFFMANN, 2012, p. 112).

Ao serem questionadas sobre quais são os documentos que utilizam, estão presentes as fotografias e os vídeos de momentos específicos, durante a realização de algumas atividades, e raras anotações. Porém, embora não anotem, conversam com suas parceiras sobre as crianças.

A documentação, nos diz Fortunati (2009), nasce da observação, e observar não é um ato neutro que simplesmente reproduz a realidade. É, ao contrário, um ato interpretativo, que traduz intenções, concepções, valores, expectativas e representações do observar que, ao documentar, revela o seu olhar, o seu pensamento, na documentação produzida (OSTETTO, 2017, p. 27).

Na instituição, os relatórios individuais são elaborados semestralmente pelos professores, que trabalham com a criança a partir das suas conversas a respeito do seu desenvolvimento, e devem ser redigidos com a delimitação de espaço de uma lauda. Além do relatório, a professora organiza registros fotográficos em um CD que é dado para a família. Quanto às normativas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) afirma que a avaliação na educação infantil deverá ser “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança”. Nessa perspectiva, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2009) definem:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: [...]

IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança de Educação Infantil; [...] (BRASIL, 2009, p. 4-5).

As diretrizes norteiam o trabalho a ser realizado na educação infantil e orientam, dessa maneira, que a avaliação deve ser realizada pela observação crítica do cotidiano infantil, por meio das mais variadas formas de registros, que podem ser realizados tanto pelos adultos quanto pelas crianças.

Para a realização da prática, a professora B afirmou que recolhe todos os trabalhos das crianças e os “revisita”, analisando-os novamente, para, posteriormente, realizar a redação do relatório com a finalidade de “ver” o que realmente foi construído pela criança.

Quanto à fotografia, percebemos que a preocupação da professora em fazer o registro do momento histórico, a fim de o manter na memória, parte de um olhar específico dessa professora, de acordo com o seu ponto de vista e seu objetivo. Entretanto, a fotografia pode ser interpretada das mais diversas maneiras, dependendo de quem estiver em contato com ela.

A documentação pedagógica situa-se numa perspectiva pós-moderna da educação (Hargreaves, 1998) e como tal é encarada como um conteúdo e um processo. Enquanto conteúdo, a documentação integra o material que registra o que a criança diz e faz. As formas de registro são diversificadas e tornam visível e concreto o trabalho da criança. Como processo, a documentação envolve o uso do material como meio para refletir, de uma forma sistemática e rigorosa, sobre o trabalho pedagógico (BARBOSA, 2009, p. 133).

“Algumas coisas eu anoto, que eu sei que depois eu vou esquecer, mas eu gosto muito de filmar e fotografar [...] são coisas que eu guardo para depois fazer a construção” (professora C).

Observar atentamente a criança, registrar o seu cotidiano e reconhecer os seus processos de desenvolvimento e aprendizagem ampliam a consciência do educador e auxilia-o a pensar em suas ações com as crianças que qualificam a sua prática e, assim, redimensionar o seu planejamento.

É uma questão de costume também, se a gente deixar um caderninho meio a mão. Eu sempre deixava o meu a mão, são coisinhas que tu vai ali e anota. [...] é que quando a gente nunca faz, tu acaba deixando aquilo de lado.

[...] a gente precisa disso né, não pode ser uma coisa assim, ah eu vou fazer porque né... não, é necessário, a gente fazer, porque facilita a nossa vida, mas é o registro da vida da criança (diretora B).

A instituição promove, no decorrer do ano letivo, diversas mostras de trabalhos das crianças, bem como apresentações para toda a comunidade escolar. São reuniões festivas, geralmente vinculadas a alguma data comemorativa. Nesse momento, os professores utilizam, em todos os espaços da instituição, murais e painéis para expor os projetos que são realizados com as crianças, dessa maneira, identifica-se a valorização das produções das crianças e a ideia de criança que fundamenta a prática pedagógica da escola e dos professores em si. Destaca-se

que essa mostra não se trata de simples decoração, um enfeite, mas fala das concepções e conta histórias das crianças.

Os murais e painéis expositivos, como documentação pedagógica, são mostras flagrantes da estética praticada em um projeto pedagógico, ampliando ou restringido as experiências sensíveis e, portanto, estéticas, de crianças e adultos que fazem parte de uma instituição de educação (OSTETTO, 2017, p. 44).

A participação das famílias nas festividades da escola é intensa. As professoras relatam que muitos alunos vão à escola com transporte escolar. Sendo assim, muitas famílias só comparecem na escola quando são chamados, porém participam das festividades e aproveitam essas situações para acompanhar os trabalhos realizados pelos filhos. Dessa maneira, a escola estreita seus laços com a família, compartilhando suas responsabilidades de educar e cuidar. Rinaldi (2012) trata da importância de compartilhar a documentação pedagógica quando diz que:

Compartilhar a documentação representa participar de um verdadeiro ato de democracia, dando suporte à visibilidade e à cultura da infância, tanto dentro quanto fora da escola: participação democrática, ou “democracia participante”, que é resultado da troca e da visibilidade (RINALDI, 2012, p. 113).

Os trabalhos das crianças ocupando os espaços da escola permitem à família observar mais que a produção da criança e o que ela está fazendo, permite ver os processos, a criatividade, as vivências e as linguagens das crianças, ver aquilo que raramente conseguem observar. As professoras relatam falas da comunidade em que expõem o quanto é valioso esse momento de interação entre a família e a escola, narram com satisfação ver seus filhos realizando as atividades na escola e agradecem-na por proporcionar momentos como estes. A documentação pedagógica é um canal de comunicação entre a escola, os pais e a comunidade. Em relação à visibilidade da documentação, Galardini e Iozzeli (2017) afirmam que:

A documentação os ajuda a “ser parte” da experiência dos filhos, a se sentir envolvidos e a criar experiências comuns. É também um estímulo para interessarem-se pelo que acontece durante o tempo da escola, para além da pergunta costumeira “o que meu filho comeu?” (GALARDINI; IOZZELI, 2017, p. 96).

Para Malaguzzi (1999, p. 73), em “toda a escola, as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes do que as crianças e os professores criaram: nossas paredes falam e documentam”. Essa documentação espalhada pelos espaços da escola expõe a vida compartilhada da vida escolar, valorizando a sua construção.

Com esse encontro, construímos diálogos, ampliando o significado do registro da prática pedagógica, de os professores inserirem em sua prática o registro. Convencido de que não é uma tarefa fácil, o grupo de educadores comprometeu-se a observar, dialogar e registrar, com foco na qualidade da prática educativa e do registro da experiência vivida pela criança. O modo como o registro pode ser realizado é específico de cada educador, é pessoal e particular, e não é um ato burocrático para prestar contas a alguém. Ele será compartilhado com a equipe pedagógica da escola para se refletir sobre o que foi vivenciado. Ostetto (2008) salienta que não há modelos para o registro:

Quando ressalto que o registro é do professor, quero reforçar que essa escrita primeira, nascida do olhar e da observação do cotidiano, pertence a ele, não havendo, portanto, preocupação de sistematização imediata, como se fosse necessário formatar um texto, enquadrar os dados. Não. Como já indiquei, não há forma para escrever o vivido; no processo, cada educador poderá descobrir uma maneira pessoal e autoral de escrever. Todavia, isso não significa dizer que o conteúdo de sua reflexão ou mesmo os dados colhidos no seu cotidiano devam ficar guardados para si. Sua história e a de seu grupo, marcadas diariamente, podem ser entrelaçadas às histórias de muitos outros, da escola, da instituição educativa (OSTETTO, 2008, p. 26).

Com base nesses registros, o educador sistematiza as informações e elabora o relatório individual da criança, baseado nos dados coletados a partir das observações registradas.

O propósito do encontro, como processo formativo, foi de provocar nos professores a necessidade da reflexão da sua prática, e a documentação pedagógica constitui um elo entre o educador e a criança, para que o professor escute, olhe e interprete os processos de aprendizagem das crianças e compartilhe-os com as famílias e a comunidade escolar. Nesse sentido, foram utilizados trechos dos aportes teóricos da documentação pedagógica – Fortunati (2012); Barbosa e Fernandes (2012); Formosinho (2006); Zabalza (2006) – por meio da dinâmica da “Caixa surpresa”, em que a caixa passa de mão em mão no grupo e,

espontaneamente, um professor retira um trecho para ler e comentar de acordo com o seu entendimento e sua vivência.

O primeiro trecho foi retirado pela professora H, o qual trazia:

Assumir a observação e a documentação como habitus permite uma descentralização que pode aproximar os adultos dos pontos de vista das crianças, tornando possível uma reflexão sobre a eficácia das escolhas de projetos e das teorias educativas que os adultos tenham referido na elaboração das propostas de experiência e das atividades (FORTUNATI, 2012, p. 6).

A professora H então fez o seguinte comentário:

Falando sobre a sala de recursos, a cada atendimento, a gente faz o registro do desempenho da criança, as suas dificuldades e a partir daqueles relatos as observações que a gente faz por escrito a gente vai nortear o trabalho a ser feito. A gente cria um plano adaptado que é todo baseado na observação comportamental da criança (professora H).

Nesse momento, foi salientada a importância da observação na construção da proposta que será trabalhada com a criança. Foi frisado pela professora B que é muito difícil fazer o registro diário de todas as crianças, que a professora H consegue realizá-lo porque atende um aluno de cada vez na sala de recursos, tornando o exercício da observação e da escuta mais fácil. Foi comentado também que tal dificuldade vem de os professores trabalharem 60 horas semanais, muitos em três escolas diferentes, com muitos alunos em cada turno para conseguir registrar, tendo em vista a demanda e as necessidades das crianças. Porém, fazer registros do que foi mais evidente é imprescindível, e, para que isso seja realizado, de que acordo com a carga horária do professor, há o momento do planejamento, o qual é respeitado pela instituição. Ostetto explica como é esse registro:

Para definir de que espécie de registro se está tratando aqui, começo por apontar que falo de um registro que é espaço pessoal de anotações e observações, no qual o professor escreve e sistematiza a ação pedagógica vivida, construindo memória, deixando marcas da prática desenvolvida. Registrando lança bases para a reflexão sobre o passado, para avaliar suas ações, para rever o cotidiano educativo e o trabalho compartilhado com o grupo de crianças e, também, para reafirmar o presente e projetar o futuro (OSTETTO, 2015, p. 205).

O registro, dessa forma, é um instrumento reflexivo da prática pedagógica, fundamental para pensar sobre a sua prática e buscar novas possibilidades para o grupo de crianças. Para Malaguzzi (1999), observar as aprendizagens da criança é tão importante quanto as contar. Por esse motivo, o ato de registrar as vivências das crianças no ambiente escolar é uma atividade necessária e complexa. Para o professor compor a documentação pedagógica a partir da observação e do registro, constitui-se um espaço de formação, uma vez que irá refletir com o grupo de crianças e colegas os percursos realizados, colocando a educação como processo de transformação, criando uma postura crítica sobre as práticas pedagógicas com o grupo de crianças.

Diante de tais reflexões, a professora B disse:

É uma dificuldade que eu tenho de fazer essas anotações, e todo ano me cobro que neste ano eu vou fazer diferente, teve anos que até cheguei a comprar caderninho separado e não sai do pensamento. Mas uma coisa que eu faço e eu acredito que é bem positivo, diariamente em sala de aula a gente conversa sobre como tá um ou outro e as gurias fazem colocações “Tu percebeu que a Carol agora quando senta faz tal coisa?” “Tu percebeu que a Carol já fala isso?” E daí esses dias a monitora I fez uma anotação sobre quem come o que de frutas e verduras na hora do almoço, daí eu disse “Isso aí, anota pra depois a gente não esquecer de por depois no parecer pra não acontecer de não lembrar”. E realmente, acabo não fazendo e faz falta e aí só se dá conta quando tu vai lá fazer o fechamento do parecer. Mas ainda acho positivo porque acabo fazendo essa troca com elas de perguntar e falar. E antes leio meus pareceres, mostro, pergunto se tem algo mais que não coloquei, alguma coisa que eu esqueci, alguma coisa que eu vi e de repente e acontece as vezes, é uma criança de turno integral, eu estou aqui pela manhã, muito acontece isso com a gente, de manhã a criança reage de uma forma depois do soninho reage de uma forma totalmente diferente (professora B).

O olhar do educador para observar o desenvolvimento da criança e relatar as suas vivências, na escrita diária, permite a articulação entre a teoria e a prática, relatando fatos, atividades e comportamentos, tanto das crianças quanto do professor. Além disso, torna efetiva a ligação entre as aprendizagens já alcançadas e os novos conhecimentos. Hoffmann (2001), quando fala da avaliação na educação infantil, afirma que “o registro da história da criança, no processo avaliativo, não pode significar apenas memória como função bancária, ou seja, há que se pensar no significado desse registro para além da coleta de dados ou informação” (p. 65). Dessa forma, o registro do professor e sua devida reflexão são imprescindíveis para trazer o real desenvolvimento da criança.

Relativo a isso, o documento “Educação infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação”, elaborado pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria número 1.147/2011 do MEC (BRASIL, 2012), ressalta que:

A avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças. O olhar que busca captar o desenvolvimento, as expressões, a construção do pensamento e do conhecimento (etc.) deve identificar, também, seus potenciais, interesses, necessidades, pois, esses elementos serão cruciais para a professora planejar atividades ajustadas ao momento que a criança vive. A avaliação ocorre permanentemente e nunca como ato formal de teste, comprovação, atribuição de notas e atitudes que sinalizem punição (p. 14-15).

O próximo trecho utilizado para a discussão foi: “Um dos pressupostos da pedagogia de Malaguzzi é o da escuta da criança [...]. A escuta é o pano de fundo da construção de toda a documentação pedagógica, pois considera a imagem de criança que cada professora tem” (ZABALZA, 2006, p. 21).

É o que a gente estava falando aí, de observar o que a criança tem pra mostrar pra gente, prestar atenção no que a criança faz né, nas ações dela e o que ela tem pra dizer (professora C).
Os bebês se expressam e falam até mais que os maiores, falam através do choro, tem o choro do mamã, da fralda suja (monitora B).

A documentação pedagógica logo dá visibilidade aos caminhos singulares percorridos pela criança, por meio da escuta sensível do educador para a criança. Os ensinamentos de Malaguzzi fazem-nos pensar sobre as coisas corriqueiras que acontecem do dia a dia da criança na escola, dando real importância a todas as descobertas, aos gestos e olhares da criança com seus pares e com os adultos também. Novamente, é citada as “cem linguagens”.

Vou fazer um parêntese antes de a colega falar, me lembrei daquela formação que tivemos ano passado ou retrasado com a Mirane e a Carina trabalharam com a gente a forma de elaboração dos pareceres né. E a gente conversava esses dias como é legal a gente trocar ideia, “olha eu faço dessa forma assim”, tinha algumas coisas que eu ouvi as gurias contar que eu não fazia. E se tornou bem mais fácil a partir das dicas que elas falaram. Talvez a Mirane ache mais fácil fazer assim, as vezes tu tem todos os mecanismos para fazer e tu nem te dá conta que tu pode fazer isso, né. Eu lembro das fotos, tu juntar todos os trabalhos levar pra casa e dar uma olhada, né. Tu não fica no “Meu Deus, e agora?!” (professora B).

Corroborando o que foi relatado pela professora B, a respeito da troca entre os professores, Gandini e Edwards (2002) consideram a documentação:

[...] um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com quem trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências entre elas. A documentação interpretada e reinterpretada junto com outros educadores e crianças, oferece a opção de esboçar roteiros de ação que não são construídos arbitrariamente, mas que respeitam e levam em consideração todas as pessoas envolvidas (GANDINI; EDWARDS, 2002, p. 150).

“É difícil de tu lembrar de cada um”, admite a professora R. A abordagem reggiana salienta a importância da escuta sensível. Quando falamos em escuta, não estamos tratando especificamente da escuta da fala das crianças, mas, sim, da escuta dos seus gestos, dos seus olhares, das suas expressões.

Complementando a fala da professora B, quando disse que leva os trabalhos para analisar em casa, seria importante realizar essa análise junto com a criança, avaliar junto com ela quais foram as suas aprendizagens durante o processo.

Enfoco o propósito principal da documentação pedagógica que é, segundo Rinaldi (apud Gandini, 2002, p. 163), ‘chegar perto da criança’ por meio de uma escuta empática que, reconhecendo sua alteridade, busca respeitá-la pelo que ela é, pensa e quer nos dizer através de uma multiplicidade de linguagens expressivas, simbólicas, lúdicas, cognitivas, imaginativas e relacionais. Não se trata de uma tarefa fácil, visto que, historicamente, o mundo adulto carece de uma tradição de escuta e valor às vozes e capacidades das crianças, vistas geralmente como seres ‘sem fala’ e ‘da falta’, meras destinatárias da voz, do poder e saber adulto (VALIATI, 2012, p. 13).

O diálogo foi em direção a questionamentos de quando, como, o quê, para quem e onde documentar. O quê documentar é uma escolha e não uma simples descrição do que acontece na realidade. Em relação ao quando documentar, foi relatado pelo grupo de professores que há período de planejamento; dessa maneira, esse período também pode ser utilizado para realizar a prática da documentação pedagógica. O educador não consegue observar tudo, cabe a ele definir o que irá narrar e o modo como irá fazer isso. E a documentação será apresentada para quem? Para as crianças, para as famílias, para a comunidade escolar, a documentação é um material público. Quanto ao onde documentar, remetemo-nos a todos os espaços que serão utilizados na prática pedagógica. Gandini e Goldhaber

(2002) salientam que, quanto mais recursos forem utilizados, maior será a amplitude de compreensão do processo de aprendizagem, principalmente se confrontar as visões com as das crianças.

A documentação, interpretada e reinterpretada junto com outros educadores e crianças, oferece a opção de esboçar roteiros de ação que não são construídos arbitrariamente, mas que respeitam e levam em consideração todas as pessoas envolvidas. O processo de documentar é capaz de ampliar a compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças com a convicção de que tanto para as crianças quanto para os adultos, a documentação serve de apoio aos seus esforços para entender e para se fazer entender (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 150).

Dessa maneira, a documentação dá visibilidade ao trabalho do professor e deve ser compartilhada com toda a comunidade escolar, pois refletir sobre a prática escolar põe em discussão a prática educativa, tornando-se um espaço de transformação.

Enfim, o encontro buscou compreender a documentação pedagógica, visto que esse ato é muito maior do que simplesmente avaliar as aprendizagens das crianças ou enumerar fatos que ocorrem no cotidiano escolar. Dessa maneira, a observação, o olhar e a escuta sensível devem estar presentes em todos os momentos e devem ser registrados, refletidos e compartilhados, tornando a escola um espaço que vê a criança como um ser capaz e que incentiva a sua curiosidade e suas descobertas. Evocamos as palavras de Rinaldi (2012), que sintetiza esse tema assim: “a documentação é esse processo: dialético, baseado em laços afetivos, e também poético; não apenas acompanha o processo de construção do conhecimento como, em certo sentido, o fecunda” (p. 134).

7.4 ENCONTRO 4 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM OS BEBÊS

O encontro realizou-se no dia 4 de julho de 2018, com a intenção de provocar a reflexão do grupo de professores acerca da prática pedagógica com os bebês. De acordo com a legislação vigente, a educação infantil visa complementar a ação da família, sendo assim, esta é uma das premissas da educação das crianças bem pequenas. Barbosa, a respeito da prática pedagógica com bebês, afirma:

O berçário tem um caráter complementar à educação das famílias, portanto para realizar um bom trabalho, é essencial que os educadores/professores abram espaços para a comunicação entre escola e famílias. Para atender a complexidade do trabalho com as crianças pequenas também é necessária a qualificação dos professores (BARBOSA, 2008, n.p.).

Nesse sentido, a autora coloca que o trabalho com as crianças bem pequenas deve enfatizar as “relações interpessoais, a linguagem e a brincadeira” e traz alguns eixos do trabalho pedagógico com essa faixa etária no texto “A prática pedagógica no berçário” (2008), o qual foi utilizado para embasar as discussões do encontro.

Nosso estudo busca incentivar o grupo de professores da instituição e refinar seus olhares para as especificidades de observar, ouvir e visualizar as crianças no espaço educativo.

Como provocação, foram utilizadas imagens do livro “Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?” (2013), produto da dissertação de mestrado de Paulo Sergio Fochi, sob orientação de Maria Carmem Barbosa. Como mobilização, foi utilizada a canção “Canção do bebê”, do Bando de Brincantes.

“Canção do bebê”

Eu posso falar com a minha mão
Se tu me escutas com o coração

Toco no rostinho
Quero um beijinho
Se eu abro os braços
Quero um abraço

Aponto pra barriga
Pra ganhar comida
Se chacoalhar a mão
Me dá atenção (JUGUERO, 2010),

Com incentivo da música, retomamos a metáfora do poema de Malaguzzi, de que a criança é feita de cem.

“E os bebês, quem são os bebês da escola?” Ao ser questionada a esse respeito, a diretora A disse: “É muita coisa!”; “Uma caixinha de surpresas”, complementou a monitora I. “É muito cuidado, muito trabalho”, comentou a monitora F.

Durante muitos anos, os bebês foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade. Nos últimos

anos, porém, as pesquisas vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês. Temos um conhecimento cada vez maior acerca da complexidade de sua herança genética, de seus reflexos, de suas competências sensoriais e, para além de suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Eles são dotados de um corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados, e é uma forma particular como esses elementos se articulam que vai definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê tem um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar (BARBOSA, 2010b, p.2).

Quando questionadas sobre o que é esse cuidado, a monitora B disse que “é muita responsabilidade”; “muita fralda suja”, complementou a diretora A.

Barbosa (2010b) diz que, sob a coordenação de adultos, há três aspectos contemplados pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil que são importantes para o trabalho pedagógico com os bebês. O primeiro deles “é a compreensão dos bebês como sujeitos da história e de direitos” (p. 3), aspecto que foi discutido desde o primeiro encontro, quando discutimos a respeito do conceito de infância, em que salientamos o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. “O segundo é a defesa de uma sociedade que reconheça, valorize e respeite a diversidade social e cultural e que procure constituir a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças” (p. 3), para que as crianças tenham as mesmas condições em todas das faixas etárias, independentemente da posição social e da sua cultura. O terceiro aspecto trata “das relações interpessoais, da convivência entre as crianças e destas com os adultos, pois são essas relações sociais que oferecem os elementos para a construção da sociabilidade e da constituição subjetiva de cada criança” (p. 3), fato importantíssimo para a construção da identidade da criança.

Após o questionamento “Os bebês sabem alguma coisa? O que eles sabem?”, as participantes responderam: “Eles sabem muita coisa” (monitora B). “Eles sabem muita coisa. Sabem o que querem” (monitora I). “Sabem quem eles querem” (diretora A).

Richter e Barbosa (2010) falam das múltiplas linguagens dos bebês

Os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber. As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem

verbal e que constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo em nós – em nosso corpo – e no modo como estabelecemos nossas relações sociais (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 87).

Assim sendo, ao adulto cabe observar e dar sentido às linguagens das crianças, ter o olhar e a escuta sensível, a fim de interpretar o que elas desejam e necessitam.

Para o questionamento “E os bebês fazem o quê na escola?”, a monitora respondeu: “Choram bastante, eles se expressam através do choro, a gente sabe o que eles querem através do choro. Tem o choro da manhã, do sono, da fome, da fralda suja” (monitora B).

“O que eles fazem na escola vai depender da pessoa que estiver administrando o tempo deles, se eu for uma criatura parada eles não vão fazer nada, agora se eu me mexer, eles vão ter o meu ritmo” (monitora I).

A rotina pedagógica com os bebês é composta por atividades que ocorrem no dia a dia, permitindo que eles tenham segurança e confiança no ambiente escolar. Essas atividades contribuem para o desenvolvimento da criança individual e coletivamente e, assim, vão construindo sua autonomia.

Segundo Barbosa,

Afinal, todos os dias, no mesmo lugar, juntamente com as mesmas pessoas, serão realizadas certas atividades e repetidos rituais. É nesse lugar que as crianças vão se encontrar com outras crianças, aprender a se relacionar, a conviver, a cooperar, discordar. É nesse espaço social que irão, com seus corpos, perceber os odores, escutar as vozes, olhar, observar, tocar, pois as crianças têm grande capacidade através dos sentidos (BARBOSA, 2010b, p. 9).

Devido à grande diversidade do grupo em um berçário, o dia a dia deve ser muito bem planejado. Enquanto alguns bebês estão brincando, outros dormem, outro necessita da troca de fraldas etc. Dessa maneira, o número de adultos para atender esse grupo deve ser o suficiente para dar o devido atendimento, ter espaços adequados e que favoreçam experiências provocativas para as crianças. A prática pedagógica inicia com as práticas cotidianas, como o ato de vestir-se. Primeiramente, o bebê irá observar o adulto trocando a sua roupa, passa a ajudá-lo nessa tarefa esticando os braços, por exemplo, para posteriormente conseguir

vestir-se sozinha e escolher suas próprias roupas. Tais atividades que, por vezes, passam despercebidas constituem o fazer pedagógico do berçário.

Diante dessa perspectiva, o currículo do berçário deve buscar o desenvolvimento integral da criança, que será concebido por meio de experiências realizadas com o corpo na dimensão motora, afetiva, cognitiva e sociocultural, nas interações e brincadeiras, como afirmam as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil.

Também nas diretrizes, encontramos a referência de que a prática pedagógica na educação infantil deve ocorrer a partir das interações e brincadeiras em todos os momentos. Em relação a isso, Richter e Barbosa (2010) afirmam que:

Os bebês e as crianças pequenas estão construindo suas primeiras aprendizagens e, em todas as situações aprendem: quando conversamos com eles e nos respondem com balbucios, quando trocamos suas fraldas eles nos auxiliam esticando as pernas. Todas as vivências são educadoras nessa faixa etária (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 91).

A partir da fala da monitora I, foi questionado; “O que é ter ritmo com os bebês?”

Quando eu trabalhei com bebês, eu caí lá, tive que ir, e azar né, porque não tinha quem ficasse, meu Deus, no primeiro momento e quase enfartei, porque era uma gritaria só, até conseguir organizar tudo, mas depois eu fui colocando eles numa rotina, e daí eles foram se adequando aquela rotina, eles não dormiam mais no carrinho, dormiam no berço, eles já brincavam, e eu já sentia que os nossos bebês renderam como se eles já tivessem mais idade, porque eles adoravam interagir, eles cantavam, eles faziam coreografia, eles não gostavam mais de ficar nos berços, eles queriam ficar só dentro do cercado, faziam uma bagunça, uma bagunça, né! E quando foi o final do ano a nossa turma, nós nos vestimos de mamãe noela, e nós saímos com sininho, e a Mari, era a mais nova que tinha, ela foi no carrinho e os outros todos caminhando bem faceiros, batendo sininho. Então tudo depende, o que a criança vai fazer na escola vai depender do estímulo que ela receber do adulto que está ali junto com ela (monitora I).

O bebê é o protagonista da sua aprendizagem, ele constrói o seu conhecimento pela interação com o ambiente. Isso exige do professor dinamismo que articule as atividades de cuidar e educar.

Quando lançada a questão “qual o espaço que os bebês ficam por mais tempo?”, foi respondido: “Os meus ficavam muito neste cercado e a gente vinha muito pra rua com eles, eles não eram de ficar muito parados” (monitora I).

Na escola, os bebês não ficam somente dentro da sala. Em razão de o espaço ser adequado ao atendimento das crianças, os bebês movimentam-se por todo o espaço escolar. As turmas de berçário contam com uma sala ampla, solário com excelente iluminação e o restante dos espaços da escola. O espaço escolar deve oferecer possibilidade de autonomia para as crianças, ser seguro e aconchegante, a fim de que as crianças tenham confiança nas suas interações. Em relação a isso, Barbosa afirma que:

Todo o material que entra em uma sala para bebês deve ser avaliado quanto ao seu estado físico, suas possibilidades cognitivas, motoras e sensoriais, bem como quanto à sua qualidade cultural. Constitui compromisso da escola oferecer brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (BARBOSA, 2010b, p. 8).

A partir do questionamento “o que significa ser professora de bebês?”, obtiveram-se como respostas:

Eu observo assim, que o espírito e a alma da criança, ele vai ser uma pessoa amada se ele receber. Eles são muito perceptivos, se eu faço um carinho, se eu for firme, ele será um adulto firme sincero, e a mesma coisa ele irá devolver para as outras pessoas, a memória da criança vai marcar, nós não devemos ser só educadoras, a gente tem que trabalhar aquele lado, eu vou ser amado, eu vou ser educado, eu vou ser bem quisto (professora O).

A primeira coisa é olhar pra criança (monitora B).

O respeito aos bebês é base para práticas pedagógicas que valorizam e consideram as crianças como sujeitos de direitos, ativos no processo de aprendizagem. Esse olhar permite perceber que elas possuem capacidades, que não podem ser restringidas somente ao cuidar, mas também ao educar.

A LDB/96 traz a perspectiva de que a educação infantil de 0 a 5 anos está vinculada ao cuidar e ao educar, como foi dito anteriormente. Revisado no primeiro encontro a respeito do conceito de infância, foi falado que, anterior a essa legislação, a educação infantil estava vinculada a órgãos de assistência social, deixando o viés educativo de lado. Com essa lei, houve a troca de órgão mantenedor, passando a ser a Secretaria Municipal de Educação; assim, a educação infantil passou ser a primeira etapa da educação básica. Com isso, a

educação das crianças começa já no berçário, e o papel do educador é fundamental para o seu processo de desenvolvimento.

Eu acho que é o conjunto, além do cuidado, que o bebê ele sente, ele sente até como tu tá naquele dia e eu acredito que quanto mais estímulos tu traz, mais espaços educadores, quanto mais tu propor tu está permitindo a descoberta e é uma descoberta constante (professora R).

Como os bebês dependem muito da atuação do adulto, pois não têm autonomia para deslocar-se e expressar-se com a devida clareza, a escola de educação infantil necessita abrir suas opções de planejamento, a fim de atender à demanda dos bebês, eles não são imóveis, eles não ficam quietos para ouvir as lições do “currículo escolar”. Os primeiros anos da vida da criança são marcados por grandes aprendizagens, o currículo da primeira etapa da educação básica necessita ser pensado visando ao pleno desenvolvimento da criança por meio das interações com seus pares, com a cultura, com o seu corpo, construindo relações de pertencimento. Quanto ao papel do adulto, Fochi (2013) afirma que:

o papel do adulto, o qual se trata de uma presença profunda, não mais no sentido da verificação ou da vigia e da vigília, mas de assumir que é possível conhecer sobre as crianças, estando atento a elas. Talvez possamos pensar que por esta razão as atividades que se propõe devem estar abertas ao inesperado. Isto, por consequência, provoca-nos e nos provocou a pensar que o planejamento, a organização dos tempos e dos espaços também se modificam (FOCHI, 2013, p. 85).

Eu acho que é muito aconchego, não só do bebê, mas da família também, eu falo até por mim como mãe, quando meu filho tinha 9 meses ele veio para a escola, ele foi dessa turma aí que a Margarete falou, né Marga, e eu acho que é muito aconchego. Tinha mães que largavam eles pra nós chorando, que nem eu entreguei o Pedro quando ele estava em adaptação, [...] muitas mães choravam e não tiveram força pra persistir e desistiram de deixar o filho. Então eu acho assim, é muito aconchego, é muito amor em primeiro lugar. Eu posso dizer que eu não quis ficar no berçário porque eu achava que parecia que a coisa não rendia, mas eu tenho certeza que se fosse só pra cuidar, dar carinho, amor, se não tivesse essa parte pedagógica, eu ficaria (professora A).

Cada família, de acordo com a sua cultura, tem seu modo de criar a criança. Cada família tem a sua maneira de interpretar as ações do bebê, seu choro, suas brincadeiras, suas necessidades. Nesse sentido, Barbosa (2010b) alerta-nos que:

A escola precisa estabelecer uma relação efetiva com as famílias e comunidade local para conhecer e considerar, de modo crítico e reflexivo,

os saberes, as crenças, os valores e a diversidade de práticas sociais e culturais que cada grupo social tem para criar seus bebês. Ao ingressar numa turma de berçário, o bebê vai conectar-se com universos familiares bastante diferenciados e ampliar seu universo pessoal. Obviamente, a escola, apesar de seu relacionamento com a comunidade e com as famílias, terá estratégias educativas diferenciadas, pois ela precisa atender às crianças na perspectiva da vida coletiva, e não individualmente, como acontece nos lares (BARBOSA, 2010, p. 4).

Assim, a escola deve encontrar a melhor estratégia para ter a participação dos pais na realização das atividades escolares, entre elas, a construção do Projeto Político-Pedagógico. Como foi discutido no encontro a respeito da documentação pedagógica, a Pró-Infância realiza várias atividades no decorrer do ano letivo que apresentam intensa participação dos pais e da comunidade local, o que fortalece o vínculo com as famílias, a segurança dos pais em relação à escola e aos profissionais que ali trabalham.

A prática pedagógica com bebês depende do contexto onde ela está situada, da sua realidade e do vínculo com as famílias. As Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil falam que a educação infantil deve complementar a ação da família, “assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (BRASIL, 2009, p. 17). Barbosa ainda complementa que:

O berçário tem um caráter complementar à educação das famílias, portanto para realizar um bom trabalho, é essencial que os educadores/professores abram espaços para a comunicação entre escola e famílias. Para atender a complexidade do trabalho com as crianças pequenas também é necessária qualificação dos professores (BARBOSA, 2008, n.p.).

“Os bebês se comunicam, os bebês falam?”

Nesse contexto, a música “Canção do bebê” foi retomada e, para embasar a discussão, foi utilizado o texto de Maria Carmem Silveira Barbosa, “A prática pedagógica no berçário”, em que a autora traz alguns eixos do trabalho pedagógico, destacando a “importância das relações interpessoais, a linguagem e a brincadeira com os bebês” (BARBOSA, 2008, n.p.).

Embora tenham pouca idade e dependam estritamente da intervenção do adulto, o bebê é um sujeito de direitos, capaz de realizar trocas e de expressar-se, são crianças potentes; com sua curiosidade e criatividade, são capazes de criar e

recriar o ambiente onde estão, interagindo com seus pares, identificando-se e desenvolvendo-se como um ser humano.

Temos um grande desafio quando falamos da educação de bebês, pois devemos oferecer e favorecer experiências para que eles possam desenvolver-se por meio de práticas sociais da sua cultura. Dessa maneira, devido à grande complexidade do trabalho pedagógico, os processos formativos são fundamentais, pois é necessária a ressignificação da docência com as crianças pequenas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA NÃO CONCLUIR, PORQUE É PRECISO REFLETIR

Este trabalho buscou contemplar uma proposta de formação em contexto, de acordo com Oliveira-Formosinho (2002), com a finalidade de propor um espaço de discussão e reflexão a respeito das ações pedagógicas praticadas na Escola Municipal de Educação Infantil Patrona Marisa Timm Sari, com vistas às políticas públicas para a educação infantil, e, assim, compreender como a formação continuada interfere na prática pedagógica dos professores.

Com o passar dos anos, a educação infantil foi ganhando espaço na sociedade, passando a ser reconhecida como etapa educacional, direito da criança e espaço de socialização, cuidado e educação. Essa valorização fez com que a educação infantil fosse pensada a partir de políticas públicas e de teorias educacionais. Nesse sentido, ela deixou de ser direito da família para se tornar direito da criança e dever do Estado a partir da Constituição Federal de 1988, assim, “proclama a necessidade da oferta de atendimento em educação infantil” gratuita para as crianças de 0 a 6 anos (BARBOSA, 2009, p. 16), acarretando maior oferta de vagas para este atendimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica, dessa maneira, começa-se a pensar no que ela poderia contribuir para as crianças e suas famílias. Nesse sentido, a educação infantil passa a ser vista como um local com função social, política e pedagógica para as crianças pequenas.

Nessa perspectiva, podemos reivindicar três funções indissociáveis para as creches e pré-escolas. Primeiramente uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. A articulação entre essas três funções promove a garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias (BARBOSA, 2009, p. 9).

A escola de educação infantil passa, então, a ser constituída com uma função além da aprendizagem das crianças, trata-se de um local onde a coletividade, a participação está presente e, também, a vida social de toda a comunidade escolar.

Ao realizar a pesquisa documental, com o levantamento de dados relativos ao município de Cachoeira do Sul/RS e às respectivas políticas públicas específicas para a educação infantil e a formação de professores dessa etapa da educação, percebemos que, na Secretaria Municipal de Educação (SMED), não há um arquivo ou documento com os dados sistematizados a respeito da organização da educação infantil no município. Para traçar o histórico dessa etapa da educação, foi necessário consultar todos os projetos político-pedagógicos das escolas de educação infantil que se encontravam na SMED, contextualizá-los de acordo com as políticas nacionais e ouvir relatos dos profissionais que estão na rede há mais tempo, a fim de realizar o contexto histórico e político da educação infantil no município e identificar as políticas públicas para a formação de professores.

Diante disso, temos a implantação de inúmeras políticas de valorização da educação infantil, e muitos programas de assistência à primeira etapa da educação básica foram instaurados, entre eles, o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), que, no município de Cachoeira do Sul/RS, tomou forma com a construção da Escola Municipal de Educação Infantil Pró-Infância Patrona Marisa Timm Sari, local onde se realizou este estudo.

De acordo com a legislação vigente, um dos critérios para a qualidade da educação infantil é a formação de professores. Sendo assim, a proposta de formação em contexto diz respeito a um trabalho em que o contexto emerge como objeto de estudo e problematização. O trabalho foi realizado com a participação da equipe diretiva, docentes e monitores da escola a partir dos seguintes temas: concepção de infância, os espaços na educação infantil, a documentação pedagógica e a prática pedagógica, em que foi trabalhado um tema em cada encontro. Esses temas foram estipulados a partir da necessidade do grupo de trabalho em compreender e qualificar a prática pedagógica com bebês, fazendo-se então esse delineamento para melhor compreensão do grupo. Nesse sentido, a formação em contexto (Oliveira-Formosinho, 2002) busca trabalhar as necessidades dos professores no contexto da instituição, a fim de transformar a prática

pedagógica, o cotidiano da escola e provocar o professor a ser mais, pensar mais, fazer mais, aprender mais e narrar mais. Em acordo com a equipe diretiva da escola, os encontros formativos fizeram parte da formação continuada da referida instituição.

A concepção de infância influencia diretamente a prática pedagógica na educação infantil, a partir do reconhecimento da criança como protagonista do processo educativo, considerada como sujeito de direitos, pertencente a uma etapa educativa com características pontuais, como o direito à articulação entre o cuidar e o educar. Malaguzzi (1999) fala da necessidade de ouvirmos a criança, de deixarmos elas falarem, pois, para o autor, “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (p. 61), destacando a perspectiva da criança autônoma e capaz.

Nessa perspectiva, temos a compreensão do espaço na prática pedagógica, o qual deve ser socialmente construído com a participação da criança, pois este influencia sua formação, seu desenvolvimento e sua aprendizagem. No encontro de formação relativo aos espaços, podemos evidenciar que, embora os espaços físicos da instituição sejam privilegiados por terem uma arquitetura e estrutura física destinada ao atendimento da infância, a participação das crianças na construção desses espaços é muito restrita. Sua participação restringe-se a trabalhos expostos nas paredes e sua participação na organização do espaço é praticamente nula, como foi afirmado pelos professores durante o encontro, quando relataram que são os próprios professores que os organizam, pensando no bem-estar das crianças.

O espaço escolar é socialmente construído, logo deve haver a participação da criança nessa construção. As fotografias que os professores tiraram contribuíram para perceber as suas representações a respeito do espaço. Quando retrataram os espaços que acreditavam ser mais significativos, percebemos, em alguns deles, a “ausência” da criança, pois não há a sua participação. Porém, em outros, percebemos a intensidade das vivências, principalmente por explorarem todos os espaços da instituição.

Esse encontro foi o início de uma reflexão que ainda não havia sido realizada pelo grupo de educadores. Consideramos necessária uma maior reflexão, discussão e preocupação a respeito dos espaços, em como organizá-los sem deixar de levar

em consideração os interesses da criança. O professor é o mediador do espaço, que deve oferecer experiências significativas para a criança.

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais, móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica (HORN, 2004, p. 15).

Assim, o espaço deve ser aconchegante, estimulador e desafiador, a fim de que provoque a curiosidade nas crianças e que elas possam construir suas aprendizagens. Nesse sentido, acreditamos que este estudo poderá servir de subsídio para novas discussões entre os educadores.

Um dos aspectos considerados é a formação dos professores que iriam atuar com essa faixa etária, pois estes devem procurar qualificação específica e a constituição de um grupo de profissionais, para que o trabalho de formação realizado na instituição tenha continuidade e possa provocar novas reflexões e, assim, qualificar a prática pedagógica dos professores.

Dessa forma, chegamos ao próximo tema que foi discutido, a documentação pedagógica. Nesse encontro, ficou evidenciada a falta de conhecimento a respeito da temática, tornando-se fruto de uma rica discussão.

A prática do registro é um exercício que inicia com o professor individualmente, por meio de suas anotações diárias para posterior reflexão e debate com os demais educadores e a família da criança. Tornar a prática sistemática permite ao professor tornar-se um pesquisador de sua práxis. Loris Malaguzzi afirma que:

Essa validação do trabalho prático do professor é o único 'livro-texto' rico com o qual podemos contar no desenvolvimento de nossas reflexões sobre a educação. Além disso, o trabalho dos professores, quando não abandonado a si mesmo, quando não deixado sem o apoio de instituições e das alianças com colegas e famílias, é capaz não apenas de produzir experiências educacionais diárias, mas também é capaz de se transformar no sujeito e objeto de reflexão crítica (MALAGUZZI, 1999, p. 98).

Nesse sentido, é necessário que o professor amplie seu olhar e sua escuta da criança, reflita sobre os seus fazeres para sua autoformação por meio da documentação pedagógica que, por sua vez, pelos seus diversos instrumentos,

registra não apenas a aprendizagem da criança, mas também o seu percurso e uma forma de garantir a participação desta no cotidiano educativo. Se o educador der o devido valor ao registro do cotidiano infantil, terá em mãos um valioso material que contempla o processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança, que poderá ser compartilhado com toda a comunidade escolar.

Com este estudo, ficou evidenciado que as educadoras não fazem uso da prática do registro e, raras vezes, tiram fotografias que ficam em seu acervo, sendo compartilhada com as crianças somente no final do ano, com a entrega de um DVD com todas as fotografias tiradas durante o ano. Não há espaço de reflexão sobre o que foi e é produzido pelas crianças.

A documentação pedagógica é o lugar para o olhar qualificado do educador, que, por sua vez, utiliza-a para fundamentar a sua prática. Concordamos com Rinaldi (2012) quando esta afirma:

Na verdade, acredito que a documentação é uma parte substancial do objetivo que sempre caracterizou nossa experiência: a busca pelo significado – encontrar o significado da escola, ou melhor, construir significação da escola como lugar que desempenha papel ativo na busca das crianças pelo significado e na própria busca por significado (e significados partilhados) (RINALDI, 2012, p. 121).

Dessa maneira, a prática do registro das mais variadas maneiras e sua devida reflexão podem ser um novo modo de constituir o fazer pedagógico na educação infantil, pois, assim, a criança será a protagonista do processo educativo e conduzirá o educador na sua prática. Com isso, buscamos compreender que o ato de documentar é muito mais do que simplesmente avaliar a criança por meio do parecer descritivo. Com o estudo e a troca de experiências realizadas nesse encontro, ficou evidenciada a necessidade de maior conhecimento e aprofundamento da temática, a fim de enobrecer a prática pedagógica na educação infantil.

Quanto à prática pedagógica com bebês, vimos que a organização do trabalho deve buscar compreender e acolher as especificidades dessa faixa etária, propiciando a eles atividades que oportunizem o seu desenvolvimento por meio da prática social da sua cultura num convívio coletivo. O bebê questiona e desafia o currículo, para Barbosa e Richter (2010):

Os bebês, em seu humano poder de interagir, ou seja, em sua integralidade – multidimensional e polissensorial – negam o “ofício de aluno” e reivindicam ações educativas participativas voltadas para a interseção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens. A conciliação entre imaginação e raciocínio, entre corpo e pensamento, movimento e mundo, exige planejar e promover situações e experiências que possam ser vividas por um corpo que pensa. Supõe considerar na ação pedagógica da creche a relevância de favorecer processos de aprender a operar corporalmente linguagens e narrativas a partir das brincadeiras e das repetições lúdicas. Aqui, o divertimento, a sensibilidade e a alegria, o encanto do bebê pelo encontro com sons, cores, sabores, texturas, odores, toques, olhares, tornam-se fundamentais porque são uma necessidade cognitiva: um faro para a inteligibilidade das coisas e seu sentido para a existência (BARBOSA; RICHTER, 2010, p. 93-94).

Assim, provocamos o grupo de educadores a refletirem a respeito da prática pedagógica que integre o cuidar e o educar, que propicie interações, brincadeiras e interações, a fim de qualificar o trabalho docente. Nesse encontro formativo, novamente retomamos às temáticas que foram discutidas anteriormente e encerramos nossa reflexão a respeito da prática pedagógica com bebês retomando aspectos discutidos nos encontros anteriores, reconhecendo o bebê como sujeito potente e de direitos, que necessita de espaços adequados e desafiadores para o seu desenvolvimento, que possuem uma linguagem própria que deve ser registrada, interpretada e refletida.

Destacamos a importância dos momentos de formação continuada, para que os professores possam discutir e refletir sobre suas experiências. Como foi visto nos encontros, há poucas trocas entre os profissionais da escola, devido ao grande número de profissionais, à troca de turnos e à formação continuada sem espaço para o intercâmbio de experiências.

A equipe da escola foi muito solícita a todas as discussões, sentiram-se provocadas a refletir sobre a sua prática pedagógica e contribuíram significativamente para a realização deste estudo e para a aquisição de novos conhecimentos. Acreditamos ter alcançado nosso objetivo com a proposta, pois o grupo colocou-se numa posição crítica a respeito da sua prática e dos temas trabalhados, possibilitando a reflexão de que o professor pode mudar a realidade na qual está inserido. A formação em contexto é um instrumento de mediação entre a prática pedagógica e o processo de formação do professor, pois permite a ele enxergar o seu potencial, a sua prática e refletir sobre ela.

Enquanto estivermos politicamente preocupados com a qualificação do trabalho realizado com as crianças, estaremos pensando nos seus direitos e respeitando as suas especificidades. Devemos voltar o olhar para a infância para organizar as práticas pedagógicas na escola infantil.

Para tanto, além das reflexões apresentadas nesta dissertação a partir da proposta e realização de encontros formativos apoiados na ideia de formação em contexto (Oliveira-Formosinho, 2002), este estudo, a partir da realização da pesquisa documental, realizou um levantamento histórico com dados relativos ao surgimento da educação infantil no município de Cachoeira do Sul/RS, que será oferecido à Secretaria Municipal de Educação em forma de folheto.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BARBOSA, I. G. *et al.* A educação infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades. **Retratos da escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014.

BARBOSA, M. C. S. A prática pedagógica no berçário. In: ENCONTRO NACIONAL DO MIEIB, 23, 2008, Porto Alegre/RS. **Anais...** Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://www.amavi.org.br/sistemas/pagina/setores/educacao/freiavi/arquivos/maria_carmem_barbosa.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2018.

_____. **Especificidades da ação Pedagógica com os bebês**. Brasília. MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

_____. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. **Relatório de pesquisa MEC-UFRGS**. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2018.

BARBOSA, M. C. S.; FERNANDES, S. B. Uma ferramenta para educar-se e educar de outro modo. **Revista Pátio Educação Infantil**, n. 30, jan./mar. 2012.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 1 jul. 2018.

BATISTA, L. **A formação em contexto nas instituições de educação infantil**: em busca da práxis. 2016. 195p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2016.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JÚNIOR, M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11- 60.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 24 jun. 2017.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 2 abr. 2017.

_____. **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. **Educação Infantil**: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Brasília: Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 jun. 2018.

_____. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 13 set. 2016.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 19 dez. 2016.

_____. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 13 dez. 2016.

_____. **Lei 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Define o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010). 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2016.

_____. Lei 11.274. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006b.

_____. Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 12 mar. 2017.

_____. Lei 11.700. Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11700.htm>. Acesso em: 17 mar. 2017.

_____. Lei 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial nacional para os profissionais do magistério. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Define o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 18 nov. 2016.

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 13 dez. 2016.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996b. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 17 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação /CEB/CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Parecer nº 4, de 16 de fevereiro de 2000. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004_00.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Secretaria de Educação Básica. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009b. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 19 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal. Parecer CEB n.1/99, aprovado em 29 de janeiro de 1999. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Rede nacional de formação continuada de professores da educação básica. **Catálogo**: orientações gerais. Brasília, 2006f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF, 2006c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. **Resolução nº 6**, de 24 de abril de 2007. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n6_240407_proinfancia_medida18.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 dez. 2016.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 13 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental; Departamento de Política Educacional; Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política nacional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise.** Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

CAMPOS, M. M. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M. **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. A mulher e a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 117-128, mar. 1999.

_____. Educação infantil: conquistas e desafios. In: SANTOS, E. (Org.). **Reescrevendo a educação.** São Paulo: Scipione, 2006. Disponível em: <<http://www.lo.unisal.br/sistemas/professores/cidinha/arquivos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20Maria%20MALTA%20Campos.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

_____. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1993.

CASTRO, D. dos S. C. de. **Formação continuada de professores da educação infantil: entrelaces com a prática pedagógica.** 2016. 137p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, Piauí, 2016.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. de.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 7**, de 21 de agosto de 2003. Fixa as normas para a oferta da Educação Infantil. 2003.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.) **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAVOLI, M. Documentar processos, recolher sinais. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de (Org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA, A. G. Higiene e o investimento médico da educação da infância. In GONGRA, J. G. **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, M. L. R. A construção do direito à educação infantil: avanços e desafios no contexto dos 20 anos da LDBEN. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 24, mai/ago 2017.

_____. Direito à Creche e à Pré-escola na Vigência do Plano Nacional de Educação – Lei Federal Nº. 13.005/2014. **Criança e Adolescente – Revista Digital Multidisciplinar do Ministério Público do Rio Grande do Sul**, v. 1, n. 10, 2015. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/11/direitoacrecheeapreescola.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

_____. Movimentos na Construção do Direito à Educação Infantil: histórico e atualidade. **Educação (UFSM)**, v. 35, p. 25-38, 2010.

FNDE. **Proinfância**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/eixos-de-atuacao/projetos-arquiteticos-para-construcao/item/4816-tipo-b>>. Acesso em: 28 set. 2017.

FOCHI, P. S. “**Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?**”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 2013. 172f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FORTUNATI, A. A observação como instrumento para conhecer, contar e refletir. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 10, n. 30, p. 4-7, jan./mar. 2012.

FORTUNATI, A.; FUMAGALLI, G. Quando o espaço entra em relação: o contexto como gerador de experiências possíveis. In: FORTUNATI, A. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças**: protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível. Itália: Edizioni ETS, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 30. ed. São Paulo: Paz e Luz, 2011.

FREITAS, M. C.; KUHLMANN Jr., M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GALARDINI, A. L.; IOZZELLI, S. Dar visibilidade aos acontecimentos e aos itinerários de experiência das crianças nas instituições para a pequena infância. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de (Org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GANDINI, L.; GOLDBERGER, J. Duas reflexões sobre documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover**: as setas do cominho. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2016. Brasília: MEC, 2016.

JUGUERO, V. **Bando de brincantes em jogos de cantar, dançar e brincar**. Porto Alegre: Libretos, 2010.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

_____. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1987.

_____. **Profissionais de educação infantil**: questões e tensões. São Paulo: Bernardi, 2005.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Org.). **Educação infantil**: formação e responsabilidade. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, G. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, n. 14, p. 5-18, abr. 2000.

_____. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LIMA, A. E. O. de. **Formação em contexto na Educação Infantil**: uma parceria em busca da melhoria da qualidade uma creche municipal de Fortaleza. 2013. 316f. Tese (Programa de Pós-Graduação em educação brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2013.

MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MELLO, D. T. Um estudo sobre as políticas públicas de formação docente para a educação infantil no Brasil: uma análise das metas do Plano Nacional de Educação (2001-2010). In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da; WESCHENFELDER, N. (Org.). **Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo / Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de (Org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MUELLER, G. R. **O desenvolvimento profissional da docência de professores da educação Infantil de Terra Nova do Norte – MT**. 2013. 232. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL. **Edital nº 2 de 2011**. Concurso público. Cachoeira do Sul, RS, 2011.

_____. **Lei nº 3.240**, de 8 de fevereiro de 2001. Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Municipal de Cachoeira do Sul. Cachoeira do Sul, RS, 8 de fevereiro de 2001. Disponível em: <http://portal.tce.rs.gov.br/aplicprod/f?p=50202:4:::NO:RP:P4_CD_LEGISLACAO:100490>. Acesso em: 29 jun. 2017.

_____. **Lei nº 4.404**, de 25 de agosto de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação. Cachoeira do Sul, RS, 2015. Disponível em: <<http://cachoeiradosul.rs.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/PME.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da S.; WESCHENFELDER, N. (Org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo / Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

_____. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017.

OSTETTO, L. E. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 9, n. 2, jul./dez. 2015.

_____. (Org.) **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008.

_____. (Org.) **Registros da educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

PALHARES, M. S. Educação infantil: como ficam as crianças de 6 anos? In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

PINTO, A. F. E.; FLORES, M. L. R. Formação inicial e valorização das professoras na Educação Infantil. In: ALBUQUERQUE, S. S. de; FELIPE, J; CORSO, L. V. (Org.). **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos**: lutamos pela educação infantil. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

RAMALHO, B.; NUNEZ, I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RANDIG, V. C. M. **A política de formação continuada de formação de professores de Educação Infantil da rede municipal de Itajaí**. 2015. 143f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz a Terra, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. **Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul**: (2007, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015). Disponível em: <http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/publicacoes/estudos/estudos_pesquisas/educacao_infantil>. Acesso em: 16 fev. 2017.

_____. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. **Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul**: análise do desempenho 2009/2010. Disponível em: <http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/repos_docs/pdf/radiografia_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2017.

_____. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. **Relatório sobre a Educação Infantil**: a primeira infância relegada à sua própria (má) sorte. 2007. Disponível em: <<https://www.mprs.mp.br/media/areas/infancia/arquivos/educacaoinfantil.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

ROSEMBERG, F. A LBA, o projeto casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 141-161.

_____. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

_____. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 14, n. 40, p.143-155, 2009.

SILVA, A. F. Escolarização obrigatória e formação de professores para a educação infantil. **Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (ESFORCE)**, v. 5, n. 9, p. 371-384, jul./dez. 2011.

SOUSA, F. J. da C. **Formação continuada de professores da educação infantil: interfaces com a prática docente**. 2016. 118p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

VALIATI, M. E. Tudo começa com as crianças. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 10, n. 30, 2012.

VIEIRA, L. M. F. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Título do estudo: Educação Infantil no município de Cachoeira do Sul/RS: impasses e perspectivas na formação de professores.

Pesquisador responsável: Mirian Cristina Hettwer.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Teixeira de Mello.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Mestrado profissional.

Telefone e endereço postal completo: (51) 99632-3517. Praça Nilo Fernandes Barbosa, 625, CEP 96.505-215, Cachoeira do Sul/RS.

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Educação Infantil Pró-Infância Marisa Timm Sari.

Eu Mirian Cristina Hettwer, responsável pela pesquisa “EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL/RS: IMPASSES E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES”, convido-o a participar como voluntário desta pesquisa. O objetivo deste estudo é analisar como a Educação Infantil está sendo organizada no município com vistas às políticas públicas nacionais e municipais quanto à sua oferta e formação de professores, bem como realizar uma proposta de formação em contexto com vistas ao desenvolvimento profissional e para a qualidade da Educação Infantil.

Acredita-se que a pesquisa irá trazer contribuições para o trabalho dos professores, pois a proposta de formação em contexto contribui para o desenvolvimento dos profissionais que atuam na educação infantil, já que requer uma integração entre todos os saberes e funções docentes, e, ainda, a integração com a comunidade escolar e de todos os protagonistas que atuam nesse campo, a fim de proporcionar uma renovação das práticas, integrando o conhecimento

estruturado e experiencial para construir o desenvolvimento profissional e a Educação Infantil de qualidade.

A pesquisa será realizada a partir de uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso a fim de compreender melhor e com profundidade a realidade pesquisada. Para o desenvolvimento da pesquisa será utilizada como metodologia o grupo focal, em que serão realizados encontros mensais com os professores e monitores da EMEI de acordo com o calendário escolar. Estes encontros irão compor o Projeto de Formação Continuada, visando à formação em contexto, e terão como tema inquietações da equipe da própria instituição.

Os benefícios da pesquisa são relacionados às contribuições com as transformações das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças e também na ampliação conhecimento tanto por parte do professor quanto das crianças na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Durante a realização do estudo, você poderá tirar dúvidas e solicitar esclarecimentos, poderá também recusar-se de participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrer qualquer prejuízo.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da sua participação.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização

Eu, _____ após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer

benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura da orientadora da pesquisa

Cachoeira do Sul/RS

APÊNDICE B – CRONOGRAMA DOS ENCONTROS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL – MESTRADO PROFISSIONAL

Mestranda: Mirian Cristina Hettwer
 Orientadora: Profa. Dra. Débora Teixeira Mello

Cronograma Encontros Formação Continuada EMEI Pró Infância Marisa Timm Sari		
Data	Tema	Questões norteadoras
14/03/18	• Concepção de infância	<ul style="list-style-type: none"> • Você acha que as crianças da escola têm infância? • Sua infância foi igual à das crianças da escola? • A criança sempre foi compreendida da mesma forma? • E a educação infantil, sempre foi organizada e pensada como hoje? • Qual a infância que você deseja que as crianças tenham?
18/04/18	• Organização do espaço	<ul style="list-style-type: none"> • O que você acha do espaço da escola? • Como estão organizados os materiais, brinquedos e móveis na sala? • Como estão as paredes da sala? Há trabalhos pendurados, cartazes, painéis...? Estes materiais são produzidos pelas crianças e estão de acordo com os seus interesses? • Como eu vejo o espaço que organizo? • Há espaço de circulação para

		<p>as crianças dentro da sala?</p> <ul style="list-style-type: none">• E o tempo, como é o tempo destinado à realização das atividades de interação com os pares, com o adulto, com os brinquedos?• O tempo destinado às atividades de rotina respeita a autonomia da criança?
16/05/18	<ul style="list-style-type: none">• Documentação pedagógica	<ul style="list-style-type: none">• Como você define documentação pedagógica?• Pela sua experiência, a observação é importante na educação infantil? Por quê?• Não é fácil ter o hábito de observar e também não é fácil encontrar tempo para efetuar os registros dessas observações. Na sua sala de aula, como você transforma o observado em documentação?• Quais os critérios que utiliza para selecionar o que leva para a documentação?• Quais as principais dificuldades que enfrenta para fazer a documentação pedagógica?• Qual o papel da escuta na documentação pedagógica?• Qual é o espaço/tempo do professor para realizar o registro do que foi observado?
04/07/18	<ul style="list-style-type: none">• Prática pedagógica com bebês	<ul style="list-style-type: none">• Quem são os bebês que estão na escola?• Os bebês sabem alguma coisa?• O que os bebês fazem na escola?
