



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL**

Bárbara Inês Haas

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS DE UMA FORMAÇÃO EM CONTEXTO NA REDE
MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO SUL/RS**

**Santa Maria, RS
2017**

Bárbara Inês Haas

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS DE UMA FORMAÇÃO EM CONTEXTO NA REDE MUNICIPAL
DE SANTA CRUZ DO SUL/RS.**

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

Orientadora: Profa. Dra. Débora Teixeira de Mello

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Haas, Bárbara Inês

Formação continuada em educação infantil: desafios e perspectivas de uma formação em contexto na Rede Municipal de Santa Cruz do Sul/RS / Bárbara Inês Haas.- 2017.

158 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, 2017

1. Políticas Públicas 2. Educação Infantil 3. Formação Continuada 4. Formação em Contexto de Educadores da Educação Infantil I. Mello, Débora Teixeira de II. Título.

© 2017

Todos os direitos autorais reservados a Bárbara Inês Haas. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

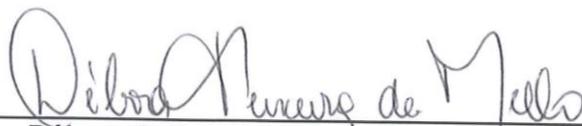
E-mail: barbarahaas1987@hotmail.com

Bárbara Inês Haas

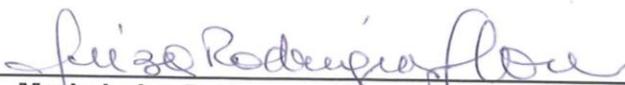
**FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS DE UMA FORMAÇÃO EM CONTEXTO NA REDE MUNICIPAL
DE SANTA CRUZ DO SUL/RS.**

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

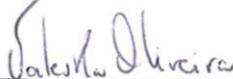
Aprovado em 31 de agosto 2017:



Débora Teixeira de Mello, Profa. Dra. (UFSM)
(Orientadora)



Maria Luiza Rodrigues Flores, Profa. Dra. (UFRGS)



Valeska Maria Fortes de Oliveira, Profa. Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prof^a. Dr^a. Débora Teixeira de Mello pela confiança e orientações. Agradeço à Banca Examinadora composta pelas professoras, Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Rodrigues Flores, Prof^a. Dr^a. Valeska Fortes de Oliveira e Prof^a. Dr^a. Aruna Noal Correa, pelos estímulos no momento da qualificação. Agradeço à Coordenação do Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional por criar um Curso de Mestrado Profissional voltado ao professor da Educação Básica.

Gostaria de fazer um agradecimento especial ao Cleber e ao Gabriel pela paciência frente há tantos dias e horas de falta, para que meu objetivo fosse alcançado. Agradeço pelas palavras de apoio de amigos e familiares.

Agradeço a todas as educadoras de EMEI pela confiança e parceria para a realização deste estudo. Agradeço a minha colega e amiga Andressa por todo suporte, apoio e incentivo.

RESUMO

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE UMA FORMAÇÃO EM CONTEXTO NA REDE MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO SUL/RS

AUTORA: Bárbara Inês Haas
ORIENTADORA: Débora Teixeira de Mello

A educação infantil que se sonhou, buscou e se consolidou, no Brasil, durante sua história de expansão, demonstra a visão que a sociedade possuía em relação à infância, o papel, a posição social da criança e os exemplos de práticas de “sucesso” adotados em diferentes épocas. Tais exemplos e práticas embasaram uma proposta voltada principalmente na contemplação de aspectos ligados à escolarização e assistência da criança de 0 a 6 anos, e deixaram “heranças” nas práticas pedagógicas até os dias atuais. O que fez surgir a necessidade de um espaço de formação dos educadores da Educação Infantil, que dialogue com tais aspectos para a superação deste quadro. Desta forma, esta pesquisa objetivou, em linhas gerais, analisar como a formação continuada dos educadores de uma escola de educação infantil do município de Santa Cruz do Sul/RS pode contribuir para a qualidade do atendimento às crianças. Teve como objetivos específicos: conhecer como a formação continuada dos educadores da educação infantil acontece na Rede Municipal de Santa Cruz do Sul/RS; verificar como a formação continuada vincula-se ao processo de desenvolvimento profissional do educador da infância e refletir sobre a formação continuada dos educadores de uma escola de educação infantil deste município, apontando para as possíveis ressignificações na prática pedagógica diária. A metodologia da pesquisa foi organizada a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando-se a pesquisa-ação no embasamento da ação investigativa. Para a coleta de dados foi utilizado o método de entrevistas narrativas em encontros formativos, com a participação de trinta e seis educadoras que desenvolvem suas atividades profissionais em uma Escola Municipal de Educação Infantil do município de Santa Cruz do Sul/RS. Ao término desta pesquisa concluiu-se que o desenvolvimento profissional das educadoras da educação infantil reflete necessariamente o seu tipo de profissionalidade, sendo que os diferentes contextos – meso, exo e macrossistemas – influenciam direta e indiretamente na sua prática cotidiana – microssistema (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). Evidenciou-se ainda, a necessidade de um diálogo para a criação e manutenção de um espaço de formação continuada em contexto na escola pesquisada, sendo esta pesquisa considerada uma referência para a organização futura deste espaço, entendendo que o protagonismo do adulto e da criança favorece a construção de um atendimento de qualidade na Educação Infantil.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Infantil. Formação Continuada. Formação em Contexto de Educadores da Educação Infantil.

ABSTRACT

CONTINUED TRAINING IN CHILD EDUCATION: CHALLENGES AND PROSPECTS OF A TRAINING IN CONTEXT IN THE MUNICIPAL NETWORK OF SANTA CRUZ DO SUL / RS.

AUTHOR: BÁRBARA INÊS HAAS
ADVISOR: DÉBORA TEIXEIRA DE MELLO

Childhood education, which was dreamed up, sought and consolidated in Brazil during its expansion history, demonstrates the society's view of childhood, the role, the social position of the child and the examples of "success" practices adopted at different times. These examples and practices are based on a proposal focused mainly on the contemplation of aspects related to schooling and care of the child from 0 to 6 years, leaving "herdances" in the pedagogical practices until today. This made the need for a training space for early childhood educators to be discussed in order to overcome this situation. In this way, this research aims, in general terms, to analyze how the continuing education of the educators of a nursery school in the municipality of Santa Cruz do Sul / RS can contribute to the quality of care for children. It had specific objectives: to know how the continuous education of educators of infantile education in the Municipal Network of Santa Cruz do Sul / RS occurs; to verify how continuing education is linked to the professional development process of the childhood educator and to reflect on the continuing education of primary school educators in this municipality, pointing to possible re-meanings in daily pedagogical practice. The methodology of the research was organized from a qualitative approach, using action research on the basis of investigative action. For the data collection, the method of narrative interviews was used in formative meetings, with the participation of thirty six educators who develop their professional activities in a Municipal School of Early Childhood Education in the city of Santa Cruz do Sul / RS. At the end of this research, it was concluded that the professional development of pre-school educators necessarily reflects their type of professionalism and the different contexts - meso, exo and macrosistemas - influence directly and indirectly their daily practice - microsystem (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). The need for a dialogue for the creation and maintenance of a space of continuous formation in context in the researched school was also evidenced, being this research considered a reference for the future organization of this space, understanding that the protagonism of the adult and the child favors the construction of quality care in Early Childhood Education.

Keywords: Public policies. Child education. Continuing education. Training in the Context of Early Childhood Educators.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Ilustração 1 – Diagrama da Aplicação da Conceituação Ecológica ao Desenvolvimento Profissional das educadoras da infância	132
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição Espacial da População de acordo com o rendimento nominal mensal domiciliar <i>per capita</i> (2010) de Santa Cruz do Sul	56
Quadro 2 – População de crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos de Santa Cruz do Sul em 2010	57
Quadro 3 – Evolução no número de matrículas em creche e pré-escola, por dependência administrativa, 2010-2015.....	57
Quadro 4 – Taxa de Atendimento por idade do aluno (atendimento de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos, independentemente da etapa de ensino em que estão matriculadas), posição e vagas a serem criadas entre os anos de 2013 a 2015.....	58
Quadro 5 – Indicadores da Educação Infantil apresentam Taxas de Atendimento por idade, por etapa e vagas a criar na Educação Infantil, no ano de 2015, no Município de Santa Cruz do Sul	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolaridade das Monitoras da EMEI da escola pesquisada	63
Tabela 2 – Escolaridade das Atendentes de EMEI da escola pesquisada.....	64
Tabela 3 – Escolaridade das Professoras da escola pesquisada	66
Tabela 4 – Organização das Turmas da EMEI pesquisada em 2016	68
Tabela 5 – Grupo 1 - Educadoras com mais de 20 anos de atuação na Educação Infantil na Rede Municipal de Santa Cruz do Sul	76
Tabela 6 – Grupo 2 - Educadoras com menos de 20 anos de atuação na Educação Infantil na Rede Municipal de Santa Cruz do Sul	77

SUMÁRIO

1	INTRUDUÇÃO E JUSTIFICATIVA	19
1.1	OBJETIVO GERAL.....	22
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	22
2	MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	24
2.1	A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO PÓS 1988.....	36
3	ENTENDENDO O CONTEXTO DE PESQUISA	52
3.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	68
3.2	A PROXIMIDADE COM O CAMPO.....	72
4	CONSTRUINDO CENÁRIOS. O QUE NARRAM AS EDUCADORAS	79
4.1	GRUPO 1 - EDUCADORAS COM MAIS DE 20 ANOS DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO SUL.....	80
4.2	GRUPO 2 - EDUCADORAS COM MENOS DE 20 ANOS DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO SUL.....	91
4.3	GRUPOS MISTOS - PENSANDO UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA.....	111
5	ALGUMAS ANÁLISES PERTINENTES CONSIDERANDO A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NA QUALIDADE DO ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	115
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFERÊNCIAS	141
	ANEXOS	147
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO/TRABALHO/PESQUISA	149
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	150
	ANEXO C – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA COM GRUPO 1 - 1º ENCONTRO	152
	ANEXO D – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA COM GRUPO 1 - 2º ENCONTRO	153
	ANEXO E – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA COM GRUPO 1 - 3º ENCONTRO	154
	ANEXO F – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA COM GRUPO 2 - 1º ENCONTRO	155
	ANEXO G – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA COM GRUPO 2 - 2º ENCONTRO	156
	ANEXO H – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA COM GRUPO 2 - 3º ENCONTRO	157
	ANEXO I – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA COM GRUPO MISTO	158

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A Educação Infantil é a etapa da Educação Básica que mais me causa fascínio. Em 11 anos de atuação no magistério, sempre trabalhei nesta etapa. Mas esta relação começa muito antes da própria prática como professora e remete ao meu ingresso na Escola.

Em 1989, minha mãe foi nomeada como merendeira em uma escola pública do Estado do RS e começou a trabalhar na escola ao lado de casa. Como eu contava com dois anos de idade, não tendo onde deixar-me em um turno, foi aberta a possibilidade de, no turno da tarde, frequentar a Pré-escola na mesma escola em que minha mãe trabalhava, mesmo não tendo idade para tal. Foram assim 4 anos de muitas aprendizagens – inclusive aprendi a falar português na Escola, pois em casa somente me comunicava em Alemão. Neste espaço, as aprendizagens tomavam sentido e significância, onde havia encontros, brincadeiras, experimentações, onde havia vida.

Aos 14 anos de idade, na última série do Ensino Fundamental, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Barão do Triunfo, deparei-me com um debate íntimo: Como iria viver fora de uma escola? Isto porque necessitava tomar a decisão de ou ir para o Ensino Médio ou cursar o Magistério. Para falar da minha vida profissional, preciso retomar a este conflito pelo qual passei durante alguns meses para explicar minha decisão. Naquele momento, era imprescindível fazer-me tal indagação, pois dos 14 anos de vida, 12 deles havia vivido dentro da escola. E de certa forma, era muito difícil pensar em passar o restante da minha vida fora dela. A conclusão a que cheguei, então, foi de que não conseguiria viver e trabalhar em outro lugar, que não em uma escola. Pode ter sido uma decisão um tanto romântica. Mas em tantos anos, a escola havia sido uma extensão do pátio de minha casa, mais do que uma segunda casa.

Em 2003, ingressei no Instituto Estadual de Educação Ernesto Alves, na Cidade de Rio Pardo, para cursar o Ensino Médio Normal. Muitas foram as aprendizagens, os encontros e por vezes dificuldades enfrentadas. Porque nos era inculcado desde o primeiro momento a necessidade de ter presente a prática diária de sala de aula, seja através de monitorias, observações ou pré-estágios.

Em seguida, em 2006, depois de formada no Ensino Médio Normal, iniciei o Curso de Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná. Foi o momento em que os

horizontes se abriram e eu tomei conhecimento da história que havia por trás do ato de educar, e de como a educação havia sido encarada pela sociedade através da sua história.

Em 2007, fui nomeada no Município de Sinimbu como Professora de Educação Infantil. Trabalhando em algumas escolas do município, aprendi o quanto um espaço escolar pode se tornar harmonioso, local de busca de conhecimentos e construção de aprendizagens coletivas, grande parte pela forma como os profissionais da educação atuam dentro da escola.

Após alguns meses, fui cedida pelo município, para trabalhar em uma pré-escola que ocupava uma sala de aula na Escola Estadual de Ensino Médio Frederico Kops. Posso dizer que, o processo de ser acolhida por um grupo de professores que atuavam juntos há anos e o fato de me ser permitido construir meu trabalho, com a preocupação de que, com o decorrer do tempo fosse sendo possível estabelecer vínculos e aprendizagens com a história daquela escola, de seus membros e da comunidade escolar, foi significativo para a minha construção de ser professora. Tornou-se um prazer estar naquela escola, aprendia e me divertia muito com as crianças da minha turma.

Em 2009, fui nomeada no Município de Santa Cruz do Sul, também como Professora de Educação Infantil. Permaneci então em ambas as Escolas. Nesta nova escola fui designada a trabalhar com uma turma de Pré-escola de cinco (5) anos. O contexto social em que a escola estava inserida era muito diferente da realidade em que vinha trabalhando. Tratava-se de um bairro de periferia, onde a escola, além dos aspectos de cuidado e educação, tinha também o encargo de prestar assistência para algumas crianças: alimentação, vestuário, higiene. Confesso que a alegria de ter sido nomeada no concurso que aguardava há muito tempo, deu lugar ao choque. E neste momento precisei me desconstruir enquanto educadora, para construir-me novamente muito mais humana, atenta, responsável e sensível, para ser digna de trabalhar com esta nova realidade.

No mesmo ano, me formei em Pedagogia. A sensação de se formar é maravilhosa, e de estar formada é inquietante. Pois, a formação muitas vezes, não dá conta do que você vivência diariamente no contexto de sala de aula. Assim, seguia meus dias e minhas aulas com a sensação de incompletude.

Em março de 2010, foi convidada pela Direção da Escola a assumir o cargo de Vice-Diretora. Nesta nova caminhada, aprendi muito com os personagens que

faziam parte do contexto escolar, educadoras, funcionárias, crianças, pais e famílias. E aos poucos, fui percebendo a amplitude que o trabalho de um gestor alcança. O gestor é muito mais que uma figura administrativa na escola, é a ponte que une todos os segmentos: educadores e funcionários com pais, família e comunidade escolar, em prol da educação das crianças. Descobri que se faz necessário, para o gestor, muita clareza em seus princípios, objetivos e metas, pois é através de seu exemplo e da sua conduta que a escola acontece.

Neste mesmo ano, iniciei o Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Busquei esta formação para responder algumas inquietudes que alguns alunos me despertavam sobre o processo de aprendizagem. Aprendi sobre o valor da escuta, e o quanto a família, sua organização e valores, implicam sobre a aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem da criança.

Em 2012, assumi a Direção de uma Escola de Educação Infantil de grande porte, onde atuo até o momento. Tratava-se de uma escola desvalida, onde havia se perdido o sentido do que se estava fazendo, tanto nos aspectos pedagógicos quanto administrativos. Neste momento, foi de suma importância a experiência como vice-diretora e a aprendizagem da escuta, para alavancar o grupo de trabalho e trazer os pais a participar da escola.

Neste mesmo ano, surgiu a oportunidade de ingressar no Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, pela UFRGS. Este curso veio a contribuir no conhecimento da legislação nacional de financiamento e direitos à educação, e na reflexão do planejamento da Gestão Escolar. Foram feitas reflexões sobre a importância de planejar todas as ações da escola de forma participativa, articulando o grupo de trabalho a pensar na escola como uma totalidade. Na busca de correlação entre os setores, na construção de objetivos comuns e alcançáveis, que tenham relevância ao trabalho pedagógico e educativo realizado com e para as crianças. E que tragam satisfação e reconhecimento a cada educadora e funcionária, tornando-as autoras e criadoras de um espaço educacional significativo. É uma prática em que o gestor empodera sua equipe de trabalho, sem esquecer a responsabilidade e o conhecimento necessário, seja ele adquirido na faculdade ou nos vastos anos de experiência.

Todas essas experiências profissionais e de formação, bem como o dia a dia da Escola, seus desafios, problemas, conquistas, alegrias e angústias, constituem a Profissional da Educação que sou hoje. Atualmente, cursando o Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, muitas inquietações quanto à prática pedagógica fazem-me refletir constantemente sobre a responsabilidade que o trabalho desenvolvido na escola tem nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças, assim como na vida e organização de cada família atendida. E também, como em muitos momentos não nos sentimos preparados para atender as demandas de aprendizagens, desenvolvimento, angústias e singularidades que são trazidas pelas crianças e suas famílias.

Questiono-me como a escola se organiza para atender e entender esta demanda de educadores da educação infantil, visto que o olhar que este docente tem para com as crianças nesta etapa possui valor significativo em sua aprendizagem e desenvolvimento.

Acredito que momentos de formação, que envolvem estudo e o diálogo sobre o que vem acontecendo no dia a dia da instituição, possibilitam que haja uma construção de um saber pedagógico na busca da qualidade no atendimento às crianças.

Desta forma, destaco como problema de pesquisa:

Na Educação Infantil, como a formação continuada dos educadores pode ser um espaço de construção de um saber pedagógico na busca da qualidade e na promoção do desenvolvimento integral da criança?

1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar como a formação continuada dos educadores de uma escola de educação infantil do município de Santa Cruz do Sul/RS pode contribuir para a qualidade do atendimento às crianças.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Conhecer como a formação continuada dos educadores da educação infantil acontece na Rede Municipal de Santa Cruz do Sul.
2. Verificar como a formação continuada vincula-se ao processo de desenvolvimento profissional do educador da infância.

3. Refletir sobre a formação continuada dos educadores de uma escola de educação infantil do município de Santa Cruz do Sul, apontando para as possíveis ressignificações na prática pedagógica diária.

No próximo capítulo apresento como se deu a Expansão da Educação Infantil no Brasil através de seus Marcos Históricos e Legais, observando que no decorrer da história, a Educação Infantil denuncia a visão que a sociedade possuía sobre a infância, o papel e a posição social da criança e os exemplos de práticas de “sucesso”, principalmente de fora do país.

Em sequência, buscou-se construir algumas considerações sobre como a estruturação da Educação Infantil e a formação inicial e continuada de professores vem sendo apresentada em documentos que orientam políticas públicas na área. Serão apresentadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006), 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 (2015); realizando um contraponto com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), metas 01, 15 e 16.

No Capítulo 3, é apresentado o contexto da pesquisa a partir da “conceituação ecológica”, desenvolvida por Oliveira-Formosinho (2002b) através dos estudos do modelo de “ambiente ecológico” de Bronfenbrenner (1979). Situando a pesquisa com uma abordagem qualitativa, utilizando-se a pesquisa-ação no embasamento da ação investigativa. Para a coleta de dados foi utilizado o método de entrevistas narrativas, em encontros formativos, realizados com as educadoras de uma escola de educação infantil da Rede Municipal de Santa Cruz do Sul.

No Capítulo 4, são trazidas as narrativas apresentadas pelas educadoras durante os encontros. Em seguida, no Capítulo 5 busca-se refletir que a formação em contexto dos docentes da Educação Infantil, pode ser pensada como a construção de um projeto: construído na coletividade, através dos contextos existentes no espaço da escola, abrangendo o processo de aprendizagem ao longo da vida como algo a ser cultivado, onde as educadoras são percebidas como sujeitos de seu desenvolvimento e não como simples objetos que “aguardam” seu desenvolvimento profissional acontecer.

Já no Capítulo 6, são apresentadas as considerações finais, discorrendo sobre como o protagonismo do adulto e da criança favorece a construção de um atendimento de qualidade na Educação Infantil.

2 MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Para falar da Educação Infantil no Brasil se faz imprescindível delimitar marcos que fundamentaram sua expansão histórica. Não há como entender sua existência atual sem conhecer sua evolução e as causas que levaram a sua existência e criação, bem como as políticas que lhe estruturaram.

A educação infantil que se sonhou, buscou e se consolidou em cada época, enuncia a visão que a sociedade possuía sobre a infância, o papel e a posição social da criança e os exemplos de práticas de “sucesso” principalmente de fora do país.

Pode-se falar em ‘educação infantil’ em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. [...] A grande expansão das relações internacionais, na segunda metade do século XIX, proporciona a difusão das instituições de educação infantil, que começaram a chegar ao Brasil na década de 1870 (KUHLMANN, 2003, p. 467, grifo do autor).

Em um primeiro momento, observa-se a expansão de Jardins de Infância, pois em 1875, Menezes Vieira funda o primeiro Jardim de Infância particular no Brasil. No mesmo ano na Bahia, acontece uma Assembleia Provincial que discutiu um projeto para criação de jardins de infância. Dois anos depois, em São Paulo, há a criação do Kindergarden da Escola Americana.

O Decreto 7.247 - Reforma Leôncio de Carvalho de 1879, previa jardins de infância nos distritos do município da Corte. Para Kishimoto (In VIDAL, 2001), poucos conheciam a finalidade dos jardins de infância, confundindo-os com asilos infantis. Para ela, muitos erros na implementação dos jardins de infância derivaram da “[...] falta de compreensão do significado da atividade criativa e, também da ideia froebeliana de união dos contrários” (KISHIMOTO In VIDAL, 2001, p. 231) por parte das jardineiras:

Prevalecendo apenas a direção e a autoridade do professor, nas atividades com dons e ocupações, não há como proporcionar a exploração livre dos materiais oferecidos (KISHIMOTO In VIDAL, 2001, p. 231).

O Jornal da Mãe de Família, publicado de 1879 a 1888, tem como redator Carlos Costa, médico especialista em moléstias da infância, é a primeira publicação na história brasileira que se refere à creche (KUHLMANN, 2003).

Nas representações sociais dos personagens da época, a criança pequena não demandava uma institucionalização, uma vez que deveria ser educada pela mãe, no próprio lar, como desejava Comenius, nos tempos passados. A imagem da infância assumida por tais protagonistas é a de um ser que exige apenas cuidados maternos. Criar instituições para educá-las significava o desperdício de recursos financeiros, uma vez que essa era a tarefa das mães. Entretanto, crianças abandonadas ou órfãs poderiam receber a atenção de organizações humanitárias e até subvenções do Estado. Entendia-se que, para as últimas, bastavam os cuidados médicos, nutritivos e higiênicos, reforçando a função da assistência à criança pequena (KISHIMOTO In VIDAL, 2001, p. 233).

Em 1881, aconteceu no Rio de Janeiro a Exposição Industrial, onde as instituições de educação popular foram destaque, sendo Menezes Vieira condecorado pelo pioneirismo na educação infantil brasileira. Essa exposição serviu de impulso para a realização da Exposição Pedagógica em 1883, onde além de expostos materiais sobre a educação infantil de outros países, foram expostos também materiais, mobílias e materiais das instituições brasileiras (KUHLMANN, 2003).

Em 1882, Rui Barbosa escreve um parecer sobre ensino primário, dedica um capítulo ao estudo do jardim de infância, considerando-o o primeiro estágio do ensino primário.

Por volta de 1883, é criada a Fundação da Associação Protetora da Infância Desamparada, sendo uma das primeiras entidades a se preocupar com as questões de “proteção da infância” (KUHLMANN, 2003). O mesmo autor cita que esta fundação elabora em 1885 um Questionário sobre “Asilos da Infância”, encaminhado aos presidentes das províncias, que considera o número de respostas, um total de 26 para toda a Província, “insuficientíssimo” (KUHLMANN, 2003).

Segundo Kuhlmann (2003), as pessoas que semeavam a educação infantil nesta época acreditavam que o jardim de infância cumpriria um papel de “moralização” da cultura infantil, na perspectiva de educar para o controle da vida social.

Tratava-se de europeizar o modo de vida, por meio de um programa que imitasse os cantos e os jogos das salas de asilo francesas, elaborados pela educadora Pape Carpentier, e os jogos de Madame Portugal, inspetora de jardins de infância de Genebra (KUHLMANN, 2003, p. 476).

Acreditavam que caberia ao Estado articular e legitimar a iniciativa privada como forma de implementação de uma política de educação infantil nos modelos adotados por países europeus.

Os argumentos de quem não era favorável a esta implementação passavam pela comparação da realidade europeia e brasileira. Uma vez que no Brasil, considerava-se que “à mulher cabe apenas a função de cuidar dos filhos” (KISHIMOTO In VIDAL, 2001, p. 232), não havendo a possibilidade de essas instituições existirem, a não ser para cuidar as crianças durante a jornada de trabalho das mães nas fábricas.

Outras críticas formuladas naquela ocasião desnudam as disputas entre grupos leigos e religiosos. Para os últimos, o jardim de infância seria responsável pelo início precoce na escola, ao introduzir a criança, desde os três anos, e não aos sete, na escola, como propunha a lei. Questionava-se o uso pedagógico do brincar, por tirar a espontaneidade do jogo infantil. Tais críticas eram rebatidas pelo grupo favorável à instalação do jardim de infância, com argumentos como o de que o jardim froebeliano não pretendia antecipar a escolaridade e que os partidários do ‘ensino fradesco’ eram os inimigos dos ‘brinquedos infantis’, ao pretender introduzir ‘o aprendizado monótono das rezas’ (KISHIMOTO In VIDAL, 2001, p. 232, grifo do autor).

Em 1892, houve a criação da Sociedade de Higiene do Brasil, de curta duração, que visava auxiliar a assistência pública de indigentes, crianças, inválidos, alienados, etc. Em 1896, o jardim de infância, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, é a primeira instituição pública a ser criada (KUHLMANN, 2003).

Já em 1897, o Decreto 52 regula o ensino municipal no RJ, previa que o ensino primário fosse dado em jardins de infância e escolas primárias (KUHLMANN, 2003).

O jardim de infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, construída na cabeceira da praça da República na capital de São Paulo, é a primeira instituição pública a ser criada, em 1896, [...] A escola primária e o jardim anexos seriam um local de estágio para as professoras e difundiriam modelos para as escolas oficiais em todo o estado, por meio da Revista do Jardim de Infância, que teve dois números publicados (KUHLMANN, 2003, p. 477).

Nesse período, uma prática comum em várias cidades brasileiras era a Rodas dos Expostos e o Asilo de Órfãos, onde as crianças eram deixadas pelas mães ou famílias que não podiam criá-los.

[...] a Roda de Expostos e o Asilo de Órfãos – destinadas ao recolhimento de recém-nascidos, no primeiro caso e desvalidos (de pé), de 2 ou 3 anos a mais, no segundo. Ao apresentar as condições espaciais da instituição, Debret revela a aglomeração das crianças nos berços e a condição social das amas de leite – escravas alugadas para o aleitamento, que ficavam na instituição alimentando os internos, em prejuízo dos filhos que eram, por sua vez, abandonados. Mal conhecido, mas não menos tenebroso é esse aspecto da escravidão – a alta mortalidade infantil da população negra

provocada, entre outros fatores, pelo desvio do leite das escravas. Muitos dos expostos eram também filhos ilegítimos de escravas, que os pais não queriam ou não podiam sustentar e que, recolhidos na Roda, seriam vítimas de novas lutas contra a morte (LEITE In DEL PRIORI, 1991, p. 101-102).

Tal prática perdurou por muito tempo e foi condenada por personalidades da época. Sendo a creche uma possibilidade de a criança permanecer na família e a mãe ter condições de trabalhar e ajudar no sustento da família.

‘Para a operária honesta, a creche é um admirável recurso’ [...] ‘ensina a creche o não abandonar os filhos, senão quando o trabalho reclama por eles novos e maiores sacrifícios’, elogiando ‘o empenho das senhoras fluminenses em edificar a obra santa e moralizadoras das creches’ (FALEIROS In RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 35, grifos do autor).

A partir do período republicano há uma maior movimentação nos estudos da implantação e na criação de creches.

Nos primeiros textos sobre instituições de educação infantil, na transição do Império para a República, estas foram vistas como um meio de educar as crianças e as mães pobres. No Rio de Janeiro do início do século XX, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância e o Patronato de Menores, além de creche, ofereciam cursos para as mães. Para os pobres, a creche seria um meio para promover a organização familiar, e por isso sempre se colocou como complementar a ela (KUHLMANN, 2000, p. 12).

Para Kuhlmann (2003), o marco fundamental na expansão do atendimento da criança pequena no Brasil se dá em 1899 com a fundação da primeira Creche do Brasil, vinculada à Fábrica de Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro. Também em 1899 é fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do RJ (IPAI-RJ). Em 1901, Anália Franco, em São Paulo, cria a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva.

[...] que tinha entre seus objetivos organizar escolas maternais e creches, que funcionavam agregadas a asilos para órfãos, atingindo, em 1910, 18 escolas maternais e 17 creches-asilos em todo o estado (KUHLMANN, 2003, p. 476).

A partir dos anos subsequentes há uma expansão na criação de creches em vários estados brasileiros: em 1908, o IPAI-RJ inaugura a creche Sra. Alfredo Pinto; no mesmo ano surge a “Creche Central” do Patronato de Menores que funcionava provisoriamente em salas do Asilo de Menores Desamparados; e a Prefeitura de Belo Horizonte inaugura a Escola Infantil Delfim Moreira. Em 1909 criam-se os Jardins de infância municipais no RJ (KUHLMANN, 2003).

A partir de escritos de Alfredo Ferreira de Magalhães, em 1910, é elaborada uma série de dez lições sobre a puericultura, inicia-se em muitas instituições o ensino da puericultura. Segundo ele, tratava-se de uma necessidade “para acompanhar o movimento progressista que se desenhava no Velho Mundo” (KUHLMANN, 2003).

Ainda em 1913, em um Congresso Internacional de Proteção à Infância, realizado em Bruxelas, o médico baiano Alfredo Ferreira de Magalhães discorre que enquanto aos meninos era destinado o jogo de construções, para a menina a boneca poderia ser um brinquedo instrutivo, situando o jardim de infância como “uma amável escola de mamãezinhas” (KUHLMANN, 2003).

Em 1919 é fundado o Departamento da Criança no Brasil (DCB) pelo Dr. Arthur Moncorvo Filho. O primeiro levantamento de instituições realizado pelo DCB registra apenas 15 creches e 15 jardins de infância no Brasil (KUHLMANN, 2003). Neste período, inicia-se uma profunda crítica na falta de intervenção do Estado nas questões sociais, principalmente no que diz respeito às relações capital/trabalho.

Esta ausência do Estado é também salientada tanto por Moncorvo Filho (1926) que lamenta o ‘indiferencialismo’, como por Lemos Britto (1959, p. 180) que afirma que ‘não tínhamos o que mostrar’, como por Ruy Barbosa (1919, p. 47) que diz ‘nada se construiu. Nada se adiantou, nada se fez’ (FALEIROS In RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 38).

Em 1920 o governo paulista introduz as primeiras noções de puericultura nas classes adiantadas do ensino primário. Inicia-se um período de mudanças e de iniciativas de médicos higienistas para o combate à mortalidade infantil, abandono da criança, trabalho infantil, carência e desigualdades sociais (KUHLMANN, 2003). Para Faleiros (In RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 38):

Conforme o censo de 1920, a família padrão é composta dos pais e cinco filhos (ARAUJO, 1993, p. 173). Os problemas de carência social já se vinculam, na primeira metade do século, à profunda desigualdade social então existente, com consequências graves para as crianças. Araújo assinala que ‘a criança pobre pede esmola na igreja ou começa a trabalhar muito cedo, antes dos 10 anos de idade. Ela vende doces na rua, carrega embrulhos, entrega encomendas, é ajudante de pedreiro, carpinteiro ou é operária numa fábrica’ (1993, p. 160). A polícia, por sua vez, reprime os ‘vagabundos’ e os encaminha ao juiz de órfãos (FALEIROS In RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 38, grifos do autor).

Ainda conforme Kuhlmann (2003), em 1923 tem-se a criação da Inspetoria de Higiene Infantil. Nesse mesmo ano, é criada a primeira regulamentação do trabalho feminino, a qual prevê que os estabelecimentos da indústria e do comércio deveriam facilitar a amamentação durante a jornada de trabalho, com a instalação de creches ou salas de alimentação.

No período – 1920 à 1926 – observa-se que médicos e advogados são articuladores de reformas e instituições, exigindo do Estado uma intervenção na área da criança.

Em 1924, comentando o Código de Menores, Beatriz Mineiro (1924) afirma: 'O Estado tem o dever de proteção à criança', pois sendo a criança 'a raiz da família', 'o futuro (bom ou mau) da sociedade depende tanto da saúde e do vigor com que as crianças nascem, como da maneira por que são criadas e educadas' (p. 3), e conclui 'daí a necessidade do Estado lhes prestar a indispensável assistência' (p. 15). Trata-se de uma visão de Estado mais voltada para a raça que para a própria criança. Higienistas e juristas eram também moralistas (FALEIROS In RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 43, grifos do autor).

Nesse mesmo ano, em um segundo levantamento de instituições de educação de infantil realizado pelo (DCB), registram 47 creches e 42 jardins de infância no Brasil e, em 1932, tem-se uma grande conquista na regulamentação do trabalho da mulher, tornando-se obrigatórias as creches em estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos (KUHLMANN, 2003).

Em 1940 cria-se o Departamento Nacional da Criança (DCNr) em substituição à Inspetoria de Higiene Infantil. Também na Década de 40 há a criação dos jardins de infância em Porto Alegre/RS, inspirados em Froebel, eram localizados em Praças Públicas. E a projeção da Casa da Criança em 1942 pelo DNCr, que assim se organizaria:

Em um grande prédio seriam agrupados a creche, a escola maternal, o jardim de infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola para o ensino do uso da terra (KUHLMANN, 2003, p. 484).

Para Vieira (1988, p. 04), embora algumas instituições oficiais, destinadas a proteger a criança tenham sido criadas antes de 1930, foi a partir de 1940 que "o Estado Brasileiro começou a se equipar de instituições e pessoal técnico para a proposição e execução de ações de cunho social, assumindo funções na área da saúde, educação, previdência e assistência".

A ação do Estado na área de creches, desenvolvida desde a década de 40, caracterizou-se pela execução indireta, na forma de associação com instituições particulares de caráter filantrópico, leigo ou confessional. Tanto o DNCr como a LBA funcionavam como órgãos repassadores de recursos para estas instituições, sendo que a LBA chegou a implantar creches ou casas da criança diretamente. Contudo, foi no DCNr, ele mesmo um órgão normativo, que se observou a preocupação em determinar o adequado funcionamento dessas creches, através da fiscalização e de publicações que abarcavam itens sobre: a organização dos serviços e seus objetivos, do ponto de vista sanitário e educativo; o desenvolvimento da criança e suas necessidades; a preparação do pessoal responsável e os aspectos arquitetônicos das instituições (VIERA, 1988, p. 04).

As iniciativas voltadas ao atendimento da criança nas primeiras décadas do século XX mostram claramente sua expansão, quando em 1965:

[...] a população de 2 a 6 anos no Brasil era de 12.175.294, de 2 a 4 era de 7.612.414; de 5 a 6 era de 4.562.880. Destas últimas, estima-se que 199.200 frequentavam os 3.320 jardins de infância contados no país (1.535 públicos, 1.785 particulares), número significativamente maior do que os 42 jardins contados no ano de 1924 pelo DCB (KUHLMANN, 2003, p. 488).

Tais iniciativas, estudos, progressos e inclusive insucessos no atendimento à criança que se organizou a luta pela expansão do atendimento da criança pequena a partir dos anos 1950. A LDB 4.024 de 1961 estabelecia em seus artigos 23 e 24 que as crianças com idade inferior a 7 anos receberiam educação em escolas maternas ou jardins de infância, estimulando as empresas a manter instituições do gênero para os filhos de suas trabalhadoras.

A partir dos anos 60, inicia-se a implantação de muitos projetos de iniciativa a expandir o atendimento à população Pré-escolar. Mas com isso, percebe-se também a busca de alternativas de baixo-custo para atender o maior número de crianças possíveis, de forma que a qualidade deste atendimento também é um tanto que precária. Para Rosemberg (1999), “a desvalorização da educação infantil parece acompanhada de uma tendência da valorização do ensino fundamental”, isto porque, a partir das propostas apontadas nos anos a seguir acolheu e reteve crianças das populações com maiores índices de exclusão do ensino fundamental, ou seja, crianças pobres e negras.

Segundo Rosemberg (In FREITAS, 2003), o modelo de uma pré-escola brasileira de massa foi introduzido no Brasil pelo UNICEF e UNESCO. Segundo ela, nos anos de 50 e 60 foram lançadas as bases conceituais que serviriam de apoio

para o modelo de educação infantil a ser implementado não só no Brasil, como em demais países.

Nesse período observava-se a dificuldade de implementação de programas formais nos países em desenvolvimento, sugerindo-se a criação de turmas de pré-primário anexa às escolas primárias, o que poderia ser uma solução mais barata do que um jardim de infância. Também neste período o UNICEF estendeu e expandiu sua atuação para além do binômio saúde-nutrição. Envolvendo-se de início com projetos educacionais para em seguida voltar sua atenção para a criança como um todo (ROSEMBERG In FREITAS, 2003, p. 148-149).

Em 1965, o UNICEF promove a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Social.

A Conferência recomendava que os planos nacionais de desenvolvimento contemplassem as necessidades globais da infância e da juventude, inclusive a criança pré-escolar, que previssessem mecanismos de integração interministerial e a utilização de energias de grupos e movimentos (a comunidade). Esses elementos aperfeiçoados constituíram as bases das novas propostas de educação pré-escolar em massa no Brasil (ROSEMBERG, 1999, p. 16).

Em 1967 há a criação de um Plano de Assistência ao Pré-escolar para crianças a partir de 2 anos. Com este vocabulário, pré-escolar passou a designar tanto uma etapa da vida quanto um nível educacional (ROSEMBERG, 1999). Mas, para a mesma autora:

O plano do DCNr de 1967 é explícito ao especificar que se trata de uma política de assistência ao pré-escolar e não de uma política educacional para a pré-escola, especificidade que se perde, porém, em planos subsequentes que se autodenominaram programas nacionais de educação pré-escolar. O documento do DCNr é sóbrio, sinalizando tratar-se de um plano de emergência, sobriedade que também se perde em propostas subsequentes: nas décadas de setenta e oitenta o qualificativo 'emergência' foi substituído por 'alternativo', 'não convencional', 'informal' em oposição à educação 'tradicional', 'institucional' ou 'formal' (ROSEMBERG, 1999, p. 16, grifos do autor).

A LDB 5.692/1971 implantou o 1º grau, de oito anos. Sobre a educação infantil, estabelece que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior recebam educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes”. Em 1974 o MEC cria o SEPPE - Serviço de Educação Pré-escolar. Kishimoto, utilizando a análise de Cury (1988) sobre as Constituições Federais percorrendo o caminho da infância nestes documentos cita:

[...] a Constituição de 1891 é omissa, nada mencionando sobre a infância; a de 1946 utiliza o termo Amparo e Assistência e a de 1937, remete para cuidados especiais. A preocupação com uma lei própria para discutir a Assistência e o Amparo só surge com a Constituição Federal de 1967 e a Junta Militar de 1969. A Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024 de 1961, timidamente insere a Educação Infantil dentro do Grau Primário e a Lei 5.692/71 mantém a mesma situação resgatando a necessidade de a empresa organizar creches para filhos de mães que trabalham (KISHIMOTO In VIDAL, 2001, p. 226-227).

Em 1977 houve a implementação do Projeto Casulo pela Legião Brasileira de Assistência (LBA).

[...] o projeto rapidamente se expandiu, ultrapassando a meta prefixada em 70 mil crianças no ano de implantação. Atuando de forma indireta, repassando recursos a instituições privadas e prefeituras, a LBA conseguiu então, implantar um programa nacional antes do MEC. [...] Para difundir o Projeto Casulo durante o governo do Gal. Geisel, a LBA usou o discurso da prevenção à desordem social decorrente da existência de “bolsões de ressentimento”, isto é, das populações empobrecidas principalmente nas periferias urbanas, passíveis de ameaçarem a segurança nacional (ROSEMBERG, 1999, p. 18).

Para Rosemberg a implementação do projeto em larga escala foi possível, pois adotou um novo discurso da prevenção, propiciando uma entrada direta e visível do governo federal no nível local, sem passar pelas administrações estaduais, baseando-se em pequenos investimentos orçamentários, apesar de ser um programa de massa, adotando a estratégia de participação da comunidade (ROSEMBERG In FREITAS, 2003, p. 152).

A ‘problemática comunitária’, devido à baixa renda *per capita*, vinha provocando ‘desequilíbrio nas famílias e a desintegração do lar’. Isso porque, ‘por longo tempo, viveu a sociedade brasileira sem perceber’ que esses problemas a impediam de atingir ‘um estágio mais avançado de desenvolvimento socioeconômico-cultural’. Após se dar conta da despercebida pobreza nacional, o remédio proposto para o ‘4º estrato da população brasileira’, é a criação de novas vagas para as crianças de 0 a 6 anos, ‘a baixo custo’, nas creches Casulo. Os pobres estavam percebendo o quanto eram pobres: os meios de comunicação mostravam o crescimento do milagre econômico e faziam a população marginalizada ‘aspirar de forma crescente aos bens da civilização’, dizia o texto. Era necessário aplacar a ameaça de ‘atos antissociais, fato notório nas cidades que se industrializam’ (KUHLMANN, 2000, p. 10, grifos do autor).

Em 1981, por intermédio do MOBRAL, o MEC implantou o Programa Nacional de Educação Pré-escolar. Para Rosemberg (1999), nesses dois casos, ambas as instituições implantaram modelos convergentes de educação infantil. Buscando desta forma, a compensação de carências, subordinando a educação à assistência, definindo as mesmas zonas e regiões prioritárias para intervenção (região Norte e

periferias urbanas), e sendo que modelo pedagógico implantado foi baseado no mesmo princípio, o da redução dos investimentos governamentais.

A partir da segunda metade dos anos 70, há uma grande reivindicação dos movimentos feministas em busca de um espaço para as mães deixarem seus filhos, entendendo-a como um desdobramento de seu direito ao trabalho e à participação pública (CAMPOS, 1999).

Ao contrário do que ocorreu no campo trabalhista, a legislação educacional parece ter estado sempre atrasada em relação à realidade. Os estudos das diversas modalidades de atendimento – creches, jardins de infância, escolas maternas, parques infantis, pré-escolas – mostram as primeiras unidades sendo instaladas no século passado e sua expansão ocorrendo em diversos momentos históricos: os parques infantis implantados por Mário de Andrade quando à frente do Departamento de Cultura do município de São Paulo nos anos trinta; o projeto de creches casulo da Legião Brasileira de Assistência – LBA, sendo desenvolvido nas décadas de setenta e oitenta; os diversos planos federais, estaduais e municipais de expansão da pré-escola, também vicejando a partir dos anos setenta, muitas vezes da forma de soluções de baixo custo e baixa qualidade; e ao longo de todas as décadas a oferta de vagas em estabelecimentos privados suprimindo a demanda crescente por parte das classes médias e alta (CAMPOS, 1999, p. 121).

Nesse período, segundo Kuhlmann (2000), o Ministério da Educação passa a se ocupar da educação pré-escolar, que se torna ponto de destaque no II e no III Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC), que eram desdobramentos dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, elaborados durante o governo militar, para os períodos 1975-79 e 1980-85. Além de solução para os problemas da pobreza, a educação infantil resolveria as altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau.

Depois de sangrarem por muitos anos as verbas educacionais, as propostas do regime militar queriam atender as crianças de forma barata. Classes anexas nas escolas primárias, instituições que deixassem de lado critérios de qualidade ‘s sofisticados’ dos países desenvolvidos, ‘distantes da realidade brasileira’. Tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade, assim como o seu ingresso na vida marginal, como dizia Ulisses Gonçalves Ferreira, supervisor do Projeto Casulo da LBA, de 1978 a 80: ‘Antes de pensarmos em padrão de atendimento, nós temos que oportunizar a todas as crianças brasileiras o atendimento às suas necessidades mais prementes, às suas necessidades físicas’ (KUHLMANN, 2000, p. 11, grifos do autor).

Em 1986, a partir das articulações promovidas pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, foi lançado um documento importante, a Carta de Princípios Criança: Compromisso Social.

Nele, defende-se a creche 'como um direito da criança e não apenas da mãe trabalhadora; como consequência, postula-se que a socialização da nova geração é uma tarefa a ser assumida pela sociedade e não apenas pela mulher-mãe' (CNDM, 1986, Introdução. p. 5). Dessa posição decorre a proposta para a nova Constituição de que 'a creche seja entendida como uma extensão do direito universal à educação para o cidadão-criança na faixa etária de zero a seis anos'. A Carta de Princípios explica três significados decorrentes desta posição: o primeiro ressalta que 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, grifos do autor).

Segundo Rosemberg (1999), apesar do Movimento de Mulheres ter participado das mobilizações pelo direito à creche, somente com a Constituição de 1988 que redundou na consolidação do direito da criança à educação antes dos sete anos de idade.

A cidadania da criança e do adolescente foi incorporada na agenda dos atores políticos e nos discursos oficiais muito recentemente, em função da luta dos movimentos sociais no bojo da elaboração da Constituição de 1988. Na cultura e estratégias de poder predominantes, a questão da infância não se tem colocado na perspectiva de uma sociedade e de um Estado de direitos, mas na perspectiva do autoritarismo/clientelismo, combinando benefícios com repressão, concessões limitadas, pessoais e arbitrárias, com disciplinamento, manutenção da ordem, ao sabor das correlações de forças sociais ao nível da sociedade do governo. As polêmicas relativas às políticas para a infância demonstraram esse conflito de visões e de estratégias, por exemplo, a que se refere à divergência entre os que privilegiam a punição e os que privilegiam o diálogo, a negociação, as medidas educativas (FALEIROS In RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 35).

A Constituição de 1988 é um marco na história da construção social de novos sujeitos de direitos, entre elas a criança pequena. Para Kishimoto (In VIDAL, 2001, p. 227), "ao inaugurar um Direito, impôs o Dever, especialmente ao Município".

As reformas educacionais dos anos de 1960, que ampliaram o acesso à escolaridade, assentavam-se no argumento da educação como meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos. Apesar de serem orientadas pela necessidade de políticas redistributivas, essas reformas compreendiam a educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais. Já as reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social. Tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

A LDB 9394/96 reafirma os avanços da Constituição no que diz respeito à educação das crianças de zero a seis anos de idade.

[...] complementar ações constitucionais trazendo a educação infantil para o interior da Educação Básica, como uma etapa do sistema educacional brasileiro, garantindo a esse nível de ensino assento no sistema escolar. Esse percurso atribui à creche, concebida em tempos passados como 'mal necessário' e, mais recentemente, 'benefício à mãe trabalhadora', outro significado alterando a forma de concebê-la, pois se trata agora de um direito da criança, substanciado em ato constitucional (KISHIMOTO In VIDAL, 2001, p. 227, grifos do autor).

Percebe-se no que foi apresentado até aqui, que a consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, enfrentou diversos desafios como a descontinuidade das políticas educacionais no Brasil, a falta de planejamento em sua estruturação em diferentes etapas da sua história, desmantelamento dos órgãos oficiais que propunham a fiscalização e a regulamentação da Educação Infantil, políticas focalizadas e não universais.

No fim do século XX, a educação infantil destinada a crianças de zero a seis anos enfrenta desafios: integrar o cuidado à educação, o que equivale integrar creches no sistema de ensino com todas suas consequências, municipalizar a rede de escolas infantis, integrar experiências envolvendo crianças de zero a seis e até dez anos, eliminar as classes de alfabetização, refletir sobre experiências apressadas da inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental criando problemas do lócus dessa educação: ensino fundamental versus educação infantil ou de antecipação de escolaridade; definir uma política de educação infantil com reflexos na expansão de vagas, financiamento, formação profissional e qualificar profissionais, em nível superior, capazes de elaborar propostas pedagógicas partilhadas em condições de garantir a cidadania da criança (KISHIMOTO In VIDAL, 2001, p. 238).

Campos (1999) afirma que a disseminação de novas concepções de direitos na sociedade geralmente é mais lenta e descontínua do que fazem supor as lutas políticas responsáveis por seu reconhecimento legal. Uma razão para isso é analisar as políticas, inclusive as educacionais, desconstituídas de história, de forma a considerá-las abstratas e como se não fossem decorrência de longas e penosas lutas sociais, vividas por pessoas de carne e osso (CAMPOS, 1999).

Possivelmente o maior desafio da Educação Infantil no século XXI pode ser extraído e exemplificado nas palavras de Bobbio (2004, p. 16) quando cita que “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto em *justificá-los*, mas o de *protegê-los*. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”. Segundo ele, não é mais tempo de se discutir para saber quais e quantos

são os direitos do homem, “mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados” (BOBBIO, 2004, p. 17).

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO PÓS 1988

A partir das lutas das mulheres e de movimentos sociais pelo direito à creche, ocorreu a inclusão da criança de 0 a 6 anos nos documentos legais, primeiramente a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. A presença da criança de 0 a 6 anos nestes documentos constitui-se de um avanço enorme, pois em nenhum outro momento os documentos legais amparam a criança da maneira como ocorreu a partir de 1988.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) a Educação Infantil é incluída como primeira etapa da educação básica.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013).

Tratava-se de fazer um giro na prática vivida nos Municípios, pois as creches não tinham outra finalidade senão amparar e dar assistência às mães trabalhadoras, carentes ou não, como visto em toda sua história. Tanto que a mesma legislação em seu Artigo 89 (Título IX, Das Disposições Transitórias) estabelecia que “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”. O que se efetivou nos Municípios a partir daí, foi uma lenta integração das Creches às Secretarias de Educação, abandonando a esfera da Assistência Social.

A LDB 9394/96 trouxe avanços significativos para a Educação Infantil, o desafio para a consolidação de uma Educação Infantil de qualidade no Brasil esbarra nos diferentes mecanismos empregados pelos municípios na sua implementação.

[...] Tais medidas têm criado impasses e distúrbios que redundam em maior discriminação: leigos são demitidos, há redução ou paralisação do atendimento, preconceitos relacionados às funções e equiparação de

cargos, convênios diferenciados entre SMAS e SME dificultam a integração. Práticas centralizadas de aquisição de material prejudicam a disponibilidade e adequação dos recursos no cotidiano; projetos sobre a prática pedagógica definidos de modo exógeno, em desrespeito ao profissional como ator do processo; predomínio de concepções de educação infantil fragmentadas, voltada para a escolarização ou apenas para o cuidado; precariedade de infraestrutura dos equipamentos, especialmente das entidades conveniadas; complexidade e diversidade na estrutura, no funcionamento e no tamanho das redes. [...] A formação profissional constitui a principal ação capaz de enfrentar a maioria dos problemas da educação infantil (KISHIMOTO, 2001, p. 09).

Em concordância com Kishimoto (2001) no que se refere acima, a formação profissional dos educadores que atuam na Educação Infantil é o que pode desencadear uma ação suficiente capaz de enfrentar os problemas apresentados ao longo de sua história.

A questão da formação dos professores representa para a educação infantil, dentre outros aspectos, questão fundamental para o reconhecimento desse segmento como instância educativa e também para sua qualidade. Sendo assim, percebemos que a ausência de políticas voltadas para o profissional da educação infantil favorece e acelera o descompromisso do poder público com o atendimento da criança de 0 a 6 anos no país, bem como despolitiza a ação dos profissionais da educação Infantil (LANTER In KRAMER, LEITE, NUNES e GUIMARÃES, 2005, p. 137.).

A partir da LDB 9394/96 outros documentos - como Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), o Plano Nacional de Educação (2001-2010), Resoluções e Leis que alteram o próprio texto da LDB – deram continuidade, mudanças e aprofundamento nas suas ideias e normativas, e mais recentemente o Plano Nacional (2014-2024). Mas não se pode deixar de observar que a LDB 9394/96 primeiramente garante a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, e portanto pode ser considerada um divisor nas práticas vivenciadas no Brasil sobre a Educação da crianças de 0 a 6 anos.

Na última década, portanto, deu-se a busca de organicidade das políticas, tais como, a Lei nº 11.494/2007, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, a Lei nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, e a Lei nº 12.014/2009, que definiu os profissionais da educação escolar básica; e, ainda, a realização de conferências de educação, com destaque para a Conferência Nacional de Educação Básica – Coneb, realizada em 2008, a Conferência Nacional de Educação – Conae, realizada em 2010 e 2014, além da criação do Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 2015a, p. 09).

Com o avanço das discussões legais no âmbito tanto da educação infantil, quanto de formação de professores pós LDB 9394/96, serão construídas algumas considerações sobre como a estruturação da Educação Infantil e a formação inicial e continuada de professores vem sendo apresentada em documentos que orientam políticas públicas nas áreas. Serão apresentadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006); 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 (2015); realizando um contraponto com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), metas 01, 15 e 16.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas públicas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Planejamento Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (BRASIL, 2009a, p. 83).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b) apontam em seu artigo 5º que a Educação Infantil:

[...] é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial (BRASIL, 2009b).

A caracterização da Educação Infantil como um espaço institucional não doméstico e de atendimento em período diurno deixa muito claro a sua colocação em uma estrutura educacional, com especificidades de cuidado e educação, mas que não apresenta lógica assistencial. Reforça regulações já existentes em outras legislações:

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição (BRASIL, 2009b).

Observando que algumas dessas normativas acima, durante a história de expansão da educação infantil no Brasil, foram negligenciadas principalmente no atendimento ofertado às crianças mais pobres da população, questões que foram abordadas no início deste capítulo.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009b).

Para tanto, observa-se que tais propostas deverão considerar a criança na Educação Infantil, como:

[...] 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, 2009b).

Sendo assim, aponta que a proposta pedagógica da instituição de educação infantil deve ter por objetivo a garantia da criança ao “acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2009b). Para tanto, salienta que as práticas pedagógicas que orientem a proposta curricular devem ter como direcionadores “as interações e a brincadeira, garantindo experiências que

I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem

movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2009b).

Aponta que as escolas de educação infantil, creches e pré-escolas, ao elaborarem sua proposta curricular possuem flexibilidade para inserir questões pertinentes às características da população de crianças que atende, através do respeito às diferentes culturas presentes na sociedade. Nesta Resolução aparece inserida a ideia de experiências de aprendizagem como organização da proposta curricular.

Em função dos princípios apresentados, e na tarefa de garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver, as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar (BRASIL, 2009a, p. 93).

Desta forma, também entende-se que

[...] cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias (BRASIL, 2009a).

O que é trazido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b) é um grande avanço para a oferta de Educação Infantil de qualidade. Apesar de não aprofundar questões como os campos de experiências, deixa margem legal para que pesquisadores da área avancem nos estudos sobre a implementação de tais estudos na elaboração curricular e na inclusão de tais ideias nas práticas pedagógicas cotidianas das instituições de educação infantil.

Dando continuidade sobre como a educação infantil vem sendo apresentada e construída nos documentos legais após 1988, a Meta 1, do Plano Nacional de Educação (2014-2024), refere-se diretamente sobre o atendimento proposto para a Educação Infantil para a próxima década:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Como estratégias para o cumprimento da meta propõe

- 1.1. definir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;
- 1.2. garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a dez por cento a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até três anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;
- 1.3. realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até três anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;
- 1.4. estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;
- 1.5. manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;
- 1.6. implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;
- 1.7. articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;
- 1.8. promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;
- 1.9. estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os

avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de zero a cinco anos;

1.10. fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;

1.11. priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;

1.12. implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até três anos de idade;

1.13. preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de zero a cinco anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do(a) aluno(a) de seis anos de idade no ensino fundamental;

1.14. fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários Plano Nacional de Educação 2014-2024 de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;

1.15. promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até três anos;

1.16. o Distrito Federal e os municípios, com a colaboração da União e dos estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;

1.17. estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a cinco anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2014).

Na forma como se apresenta, percebe-se que o PNE (2014-2024) não apresenta avanços quanto ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos, em comparação ao plano anterior, mantendo a meta de atender 50% de crianças desta faixa etária. Campos e Campos (In FARIA; AQUINO, 2012) fazem uma análise do Projeto de Lei que deu origem ao atual PNE. Algumas considerações apontadas pelas autoras, foram trazidas para este estudo por serem pertinentes na análise da Meta 1 e suas estratégias. As autoras consideraram que, como a meta já estava presente no plano anterior e, não sendo alcançada até final de seu período, é mantida no novo para ser alcançada até 2024, “não inova nem ratifica as lutas sociais da área” (Campos e Campos In FARIA; AQUINO, 2012, p. 24).

Seguindo esta perspectiva de análise, entendemos que o PNE [...] não apresenta avanços para a educação de 0 a 3 anos, pelo contrário, parece ainda se pautar na lógica da educação compensatória e/ou estratégia de alívio da pobreza, como já mencionado. Sabemos que as políticas de alívio à pobreza não provocam mudanças estruturais, pelo contrário, acabam atacando o problema pelos seus efeitos e, ao mesmo tempo, realimentam as estruturas que a produzem (FRIGOTO, 2004, p. 103). Dito de outro modo, estas políticas são restritivas e acabam por dificultar a realização de um ideal igualitário e universalista, ficando limitadas a mitigar os impactos da pobreza (CAMPOS e CAMPOS In FARIA; AQUINO, 2012, p. 26).

A estratégia 1.7, que visa articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública, para Campos e Campos (In FARIA; AQUINO, 2012, p. 27):

[...] reforça a dualidade estrutural que historicamente constituiu a educação infantil – duas redes distintas abrigando instituições e formas de atendimento que não são apenas diferenciadas, mas também diferenciadoras.

Antes de adentrar na apresentação das Metas 15 e 16 do PNE (2014 – 2024), serão apresentados fragmentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006) e das 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 (2015), pertinentes na tentativa de elencar elementos normativos em relação ao perfil e atribuições do profissional da educação infantil, bem como entender qual o local que a formação inicial e continuada ocupam no cenário legal e no PNE (2014 – 2024) nas Metas 15 e 16.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (BRASIL, 2005, p. 06).

Nas Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e

objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2006).

Essa Resolução em seu Artigo 4º evidencia que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Pontua que ao final do curso o egresso esteja apto a:

I - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (BRASIL, 2006).

As alíneas apresentadas acima foram trazidas para demonstrar a globalidade de formação que o Pedagogo necessita dar conta ao final do curso. Ao se formar, apesar de possivelmente ter se aproximado mais de uma etapa à outra, este profissional ainda não sabe em qual etapa da educação básica irá atuar, pois isto depende de um concurso e/ou processo seletivo para o ensino público, entrevista de emprego para o caso do ensino privado. É possível refletir no risco de uma formação fragmentada que não dê conta das especificidades da prática das diferentes etapas da educação básica.

Desse ponto de vista, o perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. Assim sendo, o campo de atuação do licenciado em Pedagogia deve ser composto pelas seguintes dimensões:

- docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;

- gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação;

- produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (BRASIL, 2005, p. 08).

Desta forma, as Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006) afirma que a estrutura do curso de Pedagogia deverá constituir-se de um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores, sem deixar de respeitar a diversidade

nacional e a autonomia pedagógica das instituições. Bem como regulamenta que o Curso de Pedagogia deverá ter carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas em:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006).

A partir do que foi exposto sobre formação inicial, se faz interessante analisar o que definem 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 (2015), principalmente no que diz respeito à Formação Continuada. Esta Resolução, em seu Artigo 3º aponta que:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015b).

Sendo que em seu parágrafo 5º, aponta como princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao

reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização, inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais (BRASIL, 2015b).

Em seu Capítulo VI da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério, esclarece que a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, incluindo o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015b).

Em seu Artigo 17, que a formação continuada, como apontada acima, deve se dar:

[...] pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2015b).

Pelo apontado até o momento, cabe refletir que a formação a ser desenvolvida e fomentada na Instituição de Ensino, onde os problemas e dificuldades são vivenciados no contexto profissional coletivo, através da interação entre seus pares, parece ganhar um grau menor de “validade” ou até mesmo de “importância”, como observado abaixo:

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;

VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes (BRASIL, 2015b).

Fica claro que uma formação continuada no contexto da escola se faz presente na legislação, considerando-a como uma atividade de atualização para melhoria do exercício do docente. Talvez a maior exploração desta possibilidade legal poderia ocorrer na escola de Educação Básica.

A Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015 estabelecendo “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, Programas e cursos de formação pedagógica para graduandos) e cursos de segunda licenciatura e formação continuada”,

pode, dessa forma, ser concebida como síntese do longo percurso de fixação de sentidos que associou dimensão educativa e profissional da docência e a relacionou de forma orgânica à valorização do magistério (WEBER, 2015, p. 510-511).

Seguindo a análise nas questões de formação de professores, em alguns documentos legais atuais é unânime entre os estudiosos da educação a opinião de que o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) é tímido em suas proposições e em muitos momentos apresenta-se contraditório e indefinido quanto a como executar suas estratégias. Quanto à formação de professores apresenta as metas 15 e 16:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de 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.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Não serão abordadas neste momento as Metas 17 e 18 do PNE (2014 – 2024) que discorrem sobre a valorização do professor. Muito embora tais metas necessitem de um profundo olhar de todos os envolvidos com a educação, pois podem gerar sérias consequências ao país se a meritocracia e a *accountability* em educação forem executadas com a finalidade de induzir um avanço nos índices existentes (AUGUSTO, 2015).

As ações que permitem a valorização dos professores da educação básica estão, de fato, contempladas no PNE, embora essa inclusão não garanta o seu cumprimento. Embora seja necessário, não é suficiente estar na lei, pois estar escrito na lei não garante a mudança da precariedade das condições profissionais do magistério da educação básica no país. Isto seria apenas o passo inicial, pois representa que os elaboradores das políticas não estão de costas para a educação pública do país. Entretanto, faz-se necessária uma conjugação de fatores, vontade política, recursos financeiros bem aplicados na educação, além da participação das comunidades escolares e da sociedade em geral, no monitoramento das ações previstas, conforme mostram estudos, para mudar o quadro atual (AUGUSTO, 2015, p. 540).

A autora faz um comparativo entre o que previa o texto de referência da CONAE/2014, o qual aponta que diferente do que se apresenta no PNE (2014 – 2024), não é um texto de promessas e garantias.

Na verdade, foi elaborado, contendo propostas de ações e metas, conforme constam em suas páginas iniciais, para contribuir em diferentes formas de mobilização e debate, por meio das conferências que antecederam a Conae, cujas contribuições seriam objeto de deliberação, garantindo as diretrizes da formulação e materialização de políticas de Estado, sobretudo na construção do PNE. As ações e estratégias, que propõe, portanto, preveem responsabilidade compartilhada entre os entes federados, que permitiriam, se executadas, a valorização dos professores da educação básica. O Documento-Referência foi elaborado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), órgão responsável pela convocação e realização da II Conae, e é composto por representantes de entidades da sociedade civil e do governo (AUGUSTO, 2015, p. 540-541).

Para Hypólito (2015), houve uma mobilização de diferentes segmentos da sociedade para a construção do PNE (2014 – 2024), mas “o texto do PNE, que deveria estar baseado nas deliberações dessas conferências, sofreu mutações extraordinárias desde suas primeiras versões e foi sofrendo, no decorrer de sua elaboração final, significativas mudanças que pretendiam adulterar o significado original de muitas proposições” (HYPÓLITO, 2015, p. 521).

O PNE é impreciso em termos utilizados, pouco específico por vezes, ora repetitivo e redundante, acima de tudo é um plano confuso e paradoxal, um pouco por vício de origem, pela ‘colcha de retalhos’ em que foi transformado, e por indefinições da própria política educacional brasileira que há anos vem ensaiando políticas para a formação docente e não há definições quanto a um sistema nacional de formação docente. Ademais, o plano é fragilizado por uma realidade que é confusa e desestruturada (HYPÓLITO, 2015, p. 526, grifo do autor).

Os dois autores concordam que as questões de formação e valorização de professores, abordadas pelo PNE (2014 – 2024), não possuem garantias de execução, pois somente o fato de estarem escritas na lei (AUGUSTO, 2015) não significa que serão cumpridas, pois dependerão sempre das forças políticas e sociais atuantes (HYPÓLITO, 2015).

A legislação apresentada aponta avanços significativos na estruturação da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Apresenta avanços também nas questões que dizem respeito à formação inicial e continuada dos professores, mas necessita de contínuo acompanhamento de diferentes setores da sociedade para a garantia de efetivação.

Se a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 são marcos históricos, conceituais e simbólicos, por verem a criança de zero a seis anos como sujeito de direitos e proporem a igualdade de oportunidades para uma educação de qualidade, é preciso analisar como tais significados são transformados em ações. Subterfúgios retóricos criam instrumentos de poder sobre a criança como os currículos e orientações exógenos (BUGES, 2000). Para ultrapassar posturas que não chegam a uma Pedagogia da Transformação, é preciso eliminar o isolamento, valorizar os saberes profissionais (NÓVOA, 1992), caminhar em direção às comunidades educativas (MACHADO, 1999), construir, em parceria com a universidade, os centros de formação, a escola, a família, a comunidade e as crianças, um processo de formação inicial que se integre à continuada, que melhore a qualidade da educação das crianças e de suas famílias (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001), superando os desencontros na formação dos profissionais de educação infantil (KISHIMOTO, 2001, p. 12-13).

Tanto a história como algumas legislações apresentadas aqui exemplificam as palavras de Kishimoto (2001), considerando que é na coletividade, no contexto vivido, a partir das experiências partilhadas e do diagnóstico de necessidades reais que se deve pensar a formação dos educadores da educação infantil, na busca de uma Educação Infantil de qualidade.

3 ENTENDENDO O CONTEXTO DE PESQUISA

A Educação Infantil no decorrer da sua história, perpassou imensos desafios seja na sua expansão, seja na dualidade do atendimento prestado para as diferentes camadas da população, seja na implementação e garantia das leis conquistadas a partir de lutas sociais. Tais fatores implicam diretamente ou indiretamente nas práticas existentes nas Escolas de Educação Infantil, pois não fazem parte somente da sua História, mas também de uma Cultura ainda viva e vivenciada diariamente. Cultura esta de espera, inércia, na expectativa de que algo venha a acontecer a partir de uma ordem dada ou do aparecimento de um “super-herói”. Nesta Cultura, também não são valorizados os saberes e práticas vivenciadas diariamente pelos sujeitos que a vivem, sejam adultos ou crianças.

As sementes do desenvolvimento não crescerão se caírem em terreno pedregoso. Não se desenvolverá a reflexão crítica se não houver tempo e encorajamento para que se realize. Os professores aprenderão pouco uns com os outros se trabalharem persistentemente no isolamento. Se a inovação for imposta de fora por uma administração de mão pesada, será pouco provável que surjam processos de experimentação criativa. O processo de desenvolvimento do professor depende muito do contexto em que tem lugar. A natureza deste contexto pode fazer ou desfazer os esforços de desenvolvimento dos professores. Assim, é uma prioridade entender a ecologia do desenvolvimento do professor (HARGREAVES; FULLAN, 1992a apud OLIVEIRA-FORMOSINHO In OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002b, p. 50).

Entende-se assim, que não se deve permanecer no isolamento, e sim dividir as experiências vividas, sentidas, de ser docente no contexto.

Trata-se, portanto, de utilizar, no âmbito da complexa tarefa de aprendizagem profissional das educadoras, uma perspectiva teórica que acentua que o desenvolvimento do ser humano tem a ver, direta e indiretamente, com seus contextos vivenciais. Trata-se de reconhecer que estudar a iniciação à profissão e o seu desenvolvimento requer estudar a interação entre as educadoras e os seus contextos de aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO In OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002b, p. 51-52).

Entendendo que este ambiente possui diferentes faces, e que são nelas que as práticas pedagógicas, docente e de formação se dão, percebe-se que está aí o contexto de pesquisa a ser desenvolvida. Pois de nada vale pensar e falar de formação dos docentes se não partir diretamente do lugar que ela ocupa, que é a escola, seus ambientes, salas, suas questões estruturais, administrativas e humanas, seus valores, conceitos e crenças.

A Ecologia do Desenvolvimento Humano é o estudo científico de uma progressiva e mútua acomodação, através do curso da vida, entre um ativo ser humano em crescimento e as propriedades em mudanças nos ambientes imediatos nos quais a pessoa em desenvolvimento vive; como este processo é afetado pelas relações entre estes ambientes e em um contexto maior pelos ambientes nos quais estão inseridos (BRONFENBRENNER, 1992, p. 188 *apud* KREBS, 1997, p. 16).

Krebs (1997), ao apresentar a obra de Bronfenbrenner, coloca que o homem desde o nascimento até a sua morte, vive em um processo contínuo de desenvolvimento:

[...] entendendo o desenvolvimento como uma mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com seu ambiente. [...] Ambiente esse, compreendido como o espaço que abrange dimensões materiais e psicológicas, na qual o sujeito constrói seu cotidiano (KREBS, 1997, p. 16).

Oliveira-Formosinho (2002b) apresenta a necessidade de uma interação ativa e um ambiente dinâmico para que a aprendizagem profissional seja possível, destacando que este ambiente vai além de um simples contexto imediato, mas como um “conjunto de estruturas concêntricas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO In OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002b, p. 52) que possibilita as inter-relações dos sujeitos pelos diferentes contextos que interagem. O contexto da pesquisa desenvolvida foi construído a partir da “conceituação ecológica” desenvolvida por Oliveira-Formosinho (2002b) através dos estudos do modelo de “ambiente ecológico” de Bronfenbrenner (1979). Para Krebs (1997, p. 16), se faz necessário ressaltar que a Teoria dos Sistemas Ecológicos “ultrapassa uma visão linear de ambiente, considerando esse como ele é percebido pelo sujeito e não como ele pode existir na realidade objetiva”.

O macrossistema não se refere a contextos específicos, mas antes a crenças, valores, hábitos, formas de agir, estilos de vida, etc. que caracterizam uma determinada sociedade e são veiculados pelas outras estruturas do ambiente ecológico, isto é, pelos micro, meso e exossistemas (OLIVEIRA-FORMOSINHO In OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002b, p. 52).

O macrossistema “afeta as atividades e relações e as interações” (OLIVEIRA-FORMOSINHO In OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002b, p. 54) dos demais sistemas, pois circula a cultura de uma sociedade através deles. Para Krebs (1997, p. 35):

O macrosistema não pode ser compreendido meramente como marcas da cultura ou subcultura, tais como elas tradicionalmente são definidas. A Teoria dos Sistemas Ecológicos supõe um entendimento de macrosistema enquanto transação dos microsistemas, mesossistemas e exossistemas. Essa transação está caracterizada na força, na particularidade e na complexidade que o sistema, como um todo, possui.

No contexto pesquisado cabe refletir sobre quais concepções de infâncias atravessam os diferentes sistemas (micro, meso, exo e macrosistemas) ao se tomar as decisões pertinentes à sua organização. Da mesma forma, também pensar em como as mudanças históricas e legais mantiveram ou imprimiram suas marcas na reorganização da Educação Infantil na esfera municipal. Lembrando que cada família atendida pela escola “espera algo” deste atendimento, que também reflete muito de suas crenças e valores em relação à Escola de Educação Infantil. E que os exemplos citados acima, “afetam de várias maneiras a vivência das educadoras em seus microsistemas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO In OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002b, p. 54).

Bronfenbrenner (1979) conceitua o macrosistema como algo em permanente movimento que, ao movimentar-se, confere movimento aos outros sistemas, até ao nível do sujeito. Isso lhe permite usar a metáfora de um desenvolvimento que ocorre em um comboio em andamento (OLIVEIRA-FORMOSINHO In OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002b, p. 54).

Neste sentido, ao se refletir sobre o contexto vivido é possível mexer com algumas estruturas dos sistemas a sua volta, causando mudanças significativas àquele contexto, na busca de um desenvolvimento profissional centrado na “valorização das redes e interações e de uma perspectiva integrada da educação de infância” (OLIVEIRA-FORMOSINHO In OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002b, p. 57).

Nesta pesquisa, o Sistema Municipal de Educação do Município de Santa Cruz do Sul é considerado o exossistema a ser contextualizado.

[...] São *exossistemas*, do ponto de vista das educadoras, entre outros, o contexto administrativo de funcionamento dos jardins de infância (a administração local e regional da educação, a administração autárquica da educação), o contexto administrativo de colocação das educadoras de infância, o contexto das instituições de formação de educadores de infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO In OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002b, p. 53).

Segundo a Lei Nº 5.275, de 30 de novembro de 2007, que cria e disciplina o Sistema Municipal de Educação no Município de Santa Cruz do Sul, cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências:

Art. 5º O Sistema Municipal de Educação compreende:

I – as instituições de ensino fundamental e de educação infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal;

II – as instituições de educação infantil e de educação especial criadas e mantidas pela iniciativa privada, situadas no Município;

III – as instituições públicas e privadas que oferecem educação de jovens e adultos, e de educação profissional básica;

IV – a Secretaria Municipal de Educação e Cultura; e

V – o Conselho Municipal de Educação (SANTA CRUZ DO SUL, 2007).

Neste sentido, o exossistema apesar de, em muitos momentos não requerer participação e experiencição constante e ativa dos sujeitos envolvidos “são arena de situações que afetam ou são afetadas pelo que ocorre no micro e no mesossistemas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO In OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002b, p. 52).

A história da educação no município de Santa Cruz do Sul, teve início com a chegada dos imigrantes, pois ao colonizar a região, traziam, além dos poucos pertences, a expectativa, a responsabilidade e o desejo de iniciarem uma nova história em terras tão distantes de suas origens. Dentre os sonhos de realização frente aos desafios que enfrentavam, as responsabilidades de construir uma vida social, estava, por certo, a preocupação e a obrigação com a educação escolar dos filhos.

Com o não cumprimento da Lei Provincial que determinava a construção de uma capela e de uma escola em cada município, os colonos construíram suas próprias escolas, que surgiram ligadas aos credos católicos ou evangélicos e, assim, estava lançada a pedra educacional no município. A história seguiu seu curso.

Segundo o Projeto Político Pedagógico – (SANTA CRUZ DO SUL, 2012), especificamente com relação à Educação Infantil, há registro de que, em meados dos anos 80, as *creches* eram mantidas pela Secretaria do Desenvolvimento Social. Em 1994, de acordo com a lei de criação e denominação (Lei 2.606/94), começaram a ser administradas pela Secretaria Municipal de Habitação e Serviço Social. Com a LDB 9394/96 passam a integrar a Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

A partir da Radiografia da Educação Infantil realizada pelo Tribunal de Contas do RS (RIO GRANDE DO SUL, 2016), podemos acompanhar a situação de

atendimento da Educação Infantil no Município de Santa Cruz do Sul. A população residente no município, conforme Censo de 2010 é de 118.374 habitantes, sendo a População Urbana (2010) de 88,86%.

O documento do TCE/RS (RIO GRANDE DO SUL, 2016) mostra que o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH) em 1991 era de 0,561, ocupando a 31ª posição no Estado. Em 2010 com 0,682, passou a ocupar a 43ª posição no Estado. Atualmente com os dados de 2010, 0,773, ocupando a 26ª posição no Estado. Desta forma, percebe-se que no período de 1991 a 2010 houve uma queda no IDH do Município, reestabelecendo-se em 2010.

A distribuição espacial da população de acordo com o rendimento nominal mensal domiciliar *per capita* (2010) de Santa Cruz do Sul apresenta-se da seguinte forma:

Quadro 1 – Distribuição Espacial da População de acordo com o rendimento nominal mensal domiciliar *per capita* (2010) de Santa Cruz do Sul

Classes por Renda	População Total Residente			População 0 a 5 anos		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Sem rendimento	1,23%	1,21%	1,36%	1,17%	1,12%	1,62%
R\$ 1,00 a R\$ 70,00	0,83%	0,69%	1,94%	1,76%	1,58%	3,51%
R\$ 71,00 a R\$ 140,00	3,49%	3,26%	5,33%	7,51%	7,18%	10,81%
R\$ 141,00 ou mais	94,43%	94,83%	91,32%	89,53%	90,09%	84,05%

Fonte: Radiografia da Educação Infantil – TCE-RS (RIO GRANDE DO SUL, 2016).

Segundo estes dados, no município de Santa Cruz do Sul **10,44%** das crianças de 0 a 5 anos se encontram em situação de miséria (famílias com rendimento nominal mensal *per capita* de até R\$ 140,00), sendo que **1,17%** das crianças residentes integram famílias sem rendimento (RIO GRANDE DO SUL, 2016).

O documento traz também dados sobre a população de crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos, mostrando que mais de 90% de crianças das duas idades reside na zona urbana:

Quadro 2 – População de crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos de Santa Cruz do Sul em 2010

População de 0 a 3 anos (2010)			População de 4 a 5 anos (2010)		
Urbana	Rural	Urbana (%)	Urbana	Rural	Urbana (%)
4.710	474	90,86%	2.526	266	90,47%

Fonte: Radiografia da Educação Infantil – TCE-RS (RIO GRANDE DO SUL, 2016).

Como Indicadores da Educação Infantil o documento do TCE/RS (RIO GRANDE DO SUL, 2016) apresenta que o Município de Santa Cruz do Sul conta com 59 escolas com atendimento de creche, 19 municipais e 40 privadas. Existindo um total de 195 turmas, sendo 90 turmas na rede municipal e 105 na rede particular. Com um total de 179 docentes que fazem o atendimento a estas turmas, 53 docentes atuando na rede municipal e 126 na rede privada.

Em se tratando de pré-escola, havia em 2016, 74 escolas que prestavam atendimento. Sendo 39 escolas na rede municipal e 35 na rede privada. Possuindo um total de 178 turmas, 99 na rede municipal e 79 na rede privada. Dos quais 225 docentes atuam na Pré-escola, 130 na rede municipal e 95 na rede privada.

Chama a atenção o número de docentes apresentados nos indicadores, pois não há referência, aos atendentes e monitores em nível médio, somente de professores, o que reduz substancialmente o número de profissionais que atuam nas duas modalidades. No atendimento da modalidade creche, a rede municipal conta com 53 docentes no atendimento a 90 turmas, indicando a possibilidade de não existir professores atuando em todas as turmas.

O documento já citado mostra a evolução no número de matrículas em creche e pré-escola, por dependência administrativa, 2010-2015:

Quadro 3 – Evolução no número de matrículas em creche e pré-escola, por dependência administrativa, 2010-2015

Ano	Creche				Pré-Escola			
	Total	Municipal	Estadual	Privada	Total	Municipal	Estadual	Privada
2010	2.133	1.602		531	2.149	1.556	50	543
2011	2.266	1.582		684	2.311	1.591	39	681
2012	2.643	1.696		947	2.396	1.612		784
2013	2.530	1.590		940	2.431	1.590	01	840
2014	2.830	1.761		1.069	2.625	1.640		985
2015	3.131	1.810		1.321	2.696	1.629		1.067

Fonte: Radiografia da Educação Infantil – TCE-RS (RIO GRANDE DO SUL, 2016).

Analisando o quadro 3, percebe-se uma evolução significativa no atendimento de creche, e um tanto mais tímida em relação à pré-escola. Tal evolução é mais significativa na rede privada que praticamente dobrou o número de matrículas no período citado. Embora, com uma evolução menos significativa no período, a rede municipal segue com maior número de matrículas, tanto na creche quanto na pré-escola. A partir de dados do Censo Escolar de 2015, cedidos pela SMEC, observa-se que no Município existiram 11 Escolas de Educação Infantil conveniadas. Nessas, foram atendidas 559 crianças de 0 a 3 anos e 283 crianças de 4 a 5 anos, totalizando 842 crianças de 0 a 6 anos. Para essas escolas, a Prefeitura Municipal realiza um repasse mensal por criança.

O segundo quadro, apresenta a Taxa de Atendimento por idade do aluno (atendimento de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos, independentemente da etapa de ensino em que estão matriculadas), posição e vagas a serem criadas entre os anos de 2013 a 2015. Considerando que as taxas de atendimento em creche e pré-escola foram calculadas a partir da estimativa populacional do ano de 2012 (IBGE-Estimativas populacionais enviadas para o TCE, estratificadas por idade e sexo pelo MS/SGEP/Datasus): 5.306 crianças de 0 a 3 anos; 2.666 crianças de 4 e 5 anos.

Quadro 4 – Taxa de Atendimento por idade do aluno (atendimento de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos, independentemente da etapa de ensino em que estão matriculadas), posição e vagas a serem criadas entre os anos de 2013 a 2015

Ano	Alunos			Taxa de Atendimento			Posição Atendimento Entre Municípios	Vagas a Criar PNE		
	Creche	Pré-escolar	Ed. Infantil	Creche	Pré-escolar	Ed. Infantil		Creche	Pré-escolar	Ed. Infantil
2013	2.672	2.320	4.992	50,36%	87,02%	62,62%	92 ^a		346	346
2014	3.075	2.408	5.483	57,95%	90,32%	68,78%	83 ^a		258	258
2015	3.277	2.568	5.845	61,76%	96,32%	73,32%	73 ^a		98	98

Fonte: Radiografia da Educação Infantil – TCE-RS (RIO GRANDE DO SUL, 2016).

Em um terceiro quadro, os indicadores da Educação Infantil apresentam Taxas de Atendimento por idade, por etapa e vagas a criar na Educação Infantil, no ano de 2015, no Município de Santa Cruz do Sul:

Quadro 5 – Indicadores da Educação Infantil apresentam Taxas de Atendimento por idade, por etapa e vagas a criar na Educação Infantil, no ano de 2015, no Município de Santa Cruz do Sul

Faixa de Idade dos Alunos 2015	Alunos 2015	População	Taxa por Idade	Vagas a criar: Meta 1 do Plano Nacional de Educação			Etapa	Taxa Bruta	Taxa Líquida
				0 a 3 Anos	4 a 5 Anos	0 a 5 anos			
0 a 3 anos	3.277	5.306	61,76%				Creche	59,01%	58,84%
4 a 5 anos	2.568	2.666	96,32%		98		Pré-escola	101,13%	94,82%
0 a 5 anos	5.845	7.972	73,32%			98	Ed. Infantil	73,09%	70,87%
Seis anos	1.392	1.401	99,36%						

Fonte: Radiografia da Educação Infantil – TCE-RS (RIO GRANDE DO SUL, 2016).

A partir dos dados apresentados nos três quadros, percebe-se que há evolução no atendimento da Educação Infantil no Município de Santa Cruz do Sul, no período de 2013 a 2015. Sendo que no ano de 2013, com a taxa de 50,36% do atendimento em Creche, alcança a Meta 1 do Plano Nacional de Educação. Percentual este que em 2014 foi de 57,95% e em 2015 61,76%, mostrando que a cada ano apresenta evolução. Mas, aparentemente o Plano Municipal de Educação (2015 – 2025) não considerou tal percentual, sendo que em seu plano atual, indica atender no mínimo 50% das crianças de 0 a 3 anos até 2018.

Tratando-se de pré-escola, a partir dos quadros apresentados, destaca-se a evolução da oferta no período destacado, sendo que em 2015, para alcançar atendimento de 100% da população existente, seria necessária a criação de 98 vagas.

O Plano Municipal de Educação (2015-2025) apresenta as metas para a década, sobre a Educação Infantil cita:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos até 2018, ampliando o percentual nesta faixa etária da creche quando a meta do PME já estiver alcançada (SANTA CRUZ DO SUL, 2015, p. 55).

Para alcançar esta meta, apresenta como estratégias:

1.1 Priorizar, em regime de colaboração com a rede estadual e privada, o acesso à Educação Infantil e fomentar políticas públicas que fortaleçam a capacidade da rede municipal para ampliar a oferta de atendimento

educacional com qualidade e equidade social, consolidando e ampliando ações do PROINFÂNCIA no município.

1.2 Realizar periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche e pré-escola, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta.

1.3 Priorizar, no primeiro ano de vigência do PME, o estabelecimento de normas, critérios, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches.

1.4 Assegurar, por meio de ações dos órgãos administradores e normalizadores dos sistemas de ensino, em regime de colaboração, infraestrutura necessária para o trabalho pedagógico de qualidade, desde a construção física até os espaços de recreação e ludicidade, a adequação de equipamentos, tecnologias e acessibilidade nas escolas existentes, assim como naquelas a serem criadas, de acordo com as exigências da legislação vigente.

1.5 Incentivar a participação dos profissionais da educação infantil em cursos de formação inicial e continuada.

1.6 Promover o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas nas respectivas comunidades/distritos, de forma a atender as suas especificidades, assegurando-lhes o direito à Educação.

1.7 Priorizar, em regime de colaboração, o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica.

1.8 Apoiar programas de orientação às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 5 (cinco) anos.

1.9 Preservar as especificidades da educação infantil - educar e cuidar -, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a legislação em vigor, as normatizações dos sistemas de ensino referentes ao ponto de corte da idade para ingresso na Pré-Escola e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando o ingresso do aluno de 6 anos de idade no Ensino Fundamental.

1.10 Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda (Brasil Carinhoso), em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância.

1.11 Promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos.

1.12 Realizar e publicar anualmente, em regime de colaboração, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento.

1.13 Ampliar, em regime de colaboração, o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (SANTA CRUZ DO SUL, 2015, p. 55-56).

Analisando a Meta 1 do Plano Municipal de Educação e suas estratégias, percebe-se que há uma forte indicação de regime de colaboração, entre as três esferas – municipal, estadual e privada.

Entre as estratégias consta que será incentivada a participação dos profissionais da educação infantil em cursos de formação inicial e continuada, mas não se evidencia como e o que será feito para tal. Não está explícito se irá acontecer de forma coletiva ou se o professor buscará sua formação de forma individual, bem como quais os recursos que serão empregados para tal.

Dentro deste contexto, pode-se incluir como um exossistema, pois também regulamenta o trabalho desenvolvido pelas Escolas (mesossistema), o Conselho Municipal de Educação de Santa Cruz do Sul.

O Conselho Municipal de Educação de Santa Cruz do Sul foi criado pela Lei nº 5.275, de 30 de novembro de 2007. Sendo que são atribuições do CME/SCS entre outros, fixar normas, nos termos da lei, para a educação infantil, examinando os problemas pertinentes e oferecendo sugestões para sua solução, e a criação e autorização de funcionamento das instituições de ensino da rede pública municipal e das instituições privadas de Educação Infantil.

Na Resolução nº 05/2009, o CME/SCS estabelece normas para a oferta e credenciamento da Educação Infantil no município de Santa Cruz do Sul. O agrupamento de crianças na Educação Infantil tem como referência a faixa etária e a proposta pedagógica da instituição, observada a seguinte relação quantidade de criança/professor:

- a) 0 a 2 anos – no máximo 5 crianças por profissional;
- b) 2 anos e 1 dia a 3 anos – no máximo 10 crianças por profissional;
- c) 3 anos e 1 dia a 4 anos – no máximo 15 crianças por profissional;
- d) 4 anos e 1 dia a 6 anos – no máximo 20 crianças por profissional (SANTA CRUZ DO SUL, 2009).

Sobre os profissionais da Educação Infantil orienta no Parecer nº 01/2008 que para atuar na Educação Infantil o docente deve ter formação em nível superior em curso de licenciatura específica de graduação plena, admitida, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. O professor poderá ter um auxiliar, cuja formação mínima exigida é a de ensino médio. Em se tratando da atuação da Direção na Educação Infantil deve ter formação em Pedagogia e/ou Pós em Administração Escolar ou Pós em Educação Infantil (SANTA CRUZ DO SUL, 2008).

Aponta ainda que as mantenedoras de instituição de Educação Infantil, que apresentam em seus quadros, profissionais sem a formação mínima exigida em Lei,

devem, independentemente do nível de escolaridade em que esses se encontrem, viabilizar a complementação dessa escolaridade, inclusive por meio de formação em serviço, conforme previsto na legislação vigente (SANTA CRUZ DO SUL, 2008).

O exossistema, Sistema Municipal de Educação do município de Santa Cruz do Sul, se dilata em vários mesossistemas, entendidas aqui como as instituições de ensino.

[...] O *mesossistema* é o complexo mundo das inter-relações entre os microsistemas – os contextos imediatos – em que o indivíduo participa ativamente. O mesossistema pode, então, ser definido como um sistema de microsistemas (OLIVEIRA-FORMOSINHO In OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002b, p. 51-52, grifo do autor).

Desta forma, a partir do apresentado acima, a Escola Municipal de Educação Infantil selecionada para esta pesquisa, que integra a Rede Municipal de Ensino de Santa Cruz do Sul, é considerada como um mesossistema, pois “os vários microsistemas presentes em um centro educativo, em uma escola, desenvolvem entre si mútuas interações formando um mesossistema” (OLIVEIRA-FORMOSINHO In OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002b).

Considerando o espaço físico, a EMEI pesquisada possui 4.900 m² de terreno e 767 m² de área construída. Tem 14 salas de aula, divididas em dois prédios distintos, sala de multiatividades, sala de informática, duas cozinhas, três refeitórios, sendo um de uso exclusivo dos bebês; sala da Direção, sala de Recursos, duas salas de funcionárias, três áreas cobertas, cinco praças distribuídas pelo pátio e muitos recantos de sombra.

No Censo Escolar de 2016 a EMEI atendeu 312 crianças de 4 meses a 6 anos. Para atender esta demanda de crianças contou com 8 professoras, 25 Monitoras de EMEI, 10 Atendentes de EMEI e 19 Estagiários CIEE, distribuídos em 16 turmas.

O cargo de Monitora de EMEI atualmente está em extinção, uma vez que os concursos atuais são realizados para Atendentes de EMEI. São atribuições do cargo de Monitora de EMEI:

- A) Descrição Sintética (Síntese dos deveres): Sob supervisão direta, recepcionar crianças e pais; cuidar da higiene das crianças como: lavar as mãos, escovar os dentes, trocar fraldas, cortar as unhas, limpar as orelhas, servir desjejum, almoço e lanche nos horários preestabelecidos; encaminhar as crianças ao Médico Pediatra.
- B) Descrição Analítica: Recepcionar diariamente as crianças; trocar fraldas; encaminhá-las ao banheiro; dar alimentação; cuidar da higiene das

crianças: como escovar dentes, lavar mãos, cortar unhas, limpar orelhas; arrumar salas com colchonetes e cobertores para o descanso das mesmas; encaminhar as crianças quando necessário ao Médico Pediatra e administrar remédios mediante receita médica; participar de reuniões e cursos, obedecendo o cronograma; executar outras tarefas afins (SANTA CRUZ DO SUL, 2005a).

A escolaridade mínima exigida para o cargo de Monitora era de Ensino Fundamental. A escolaridade das Monitoras de EMEI atuantes na EMEI pesquisada assim se apresenta:

Tabela 1 – Escolaridade das Monitoras da EMEI da escola pesquisada

Escolaridade	Quantidade de monitoras
Ensino Fundamental	01
Magistério	12
Ensino Médio	07
Técnico em Enfermagem	01
Pedagogia - Educação Infantil	01
Curso Superior em Educação Física	01
Curso Superior em Gestão Ambiental	01
Curso Superior em Direito	01

Fonte: Relatório Estatístico – 4º Trimestre (SANTA CRUZ DO SUL, 2016a).

As Monitoras de EMEI são profissionais que estão a mais tempo atuando na escola. Destas, três Monitoras estão cursando Pedagogia pelo PARFOR. O PARFOR - Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - é destinado aos professores da rede pública da educação básica, em exercício há pelo menos 3 anos, sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Os professores devem se inscrever nos cursos correspondentes às disciplinas que ministram na rede pública.

São atribuições do cargo de Atendente de EMEI:

A) Descrição Sintética: Executar atividades de orientação e recreação infantil; prestar assistência geral às crianças; oferecer e/ou administrar alimentação nos horários preestabelecidos; cuidar da higienização das crianças como: lavar as mãos, escovar dentes, trocar fraldas, cortar unhas e limpar orelhas, visando a saúde e o bem-estar; estimular a participação das crianças nas atividades de grupo como jogos e brincadeiras, visando o desenvolvimento das mesmas; fazer anotações nas agendas das crianças relatando os acontecimentos do dia para manter os pais informados; auxiliar os professores bem como a direção nas atividades pedagógicas e na elaboração da Proposta Político Pedagógica da Escola, no Plano de Atividades e participação nas atividades desportivas culturais desenvolvidas; participar de reuniões e cursos de atualização; zelar e

controlar os objetos e roupas individuais das crianças e da creche. Encaminhar as crianças ao Médico Pediatra.

B) Descrição Analítica: Recepcionar diariamente as crianças; orientar e auxiliar as mesmas no que se refere à higiene pessoal; servir refeições e auxiliar as crianças menores a se alimentarem; auxiliar a criança a desenvolver a coordenação motora; executar atividades diárias de recreação e trabalhos educacionais de artes diversas; acompanhar as crianças em passeios, visitas e festividades sociais; observar a saúde e o bem-estar das crianças; ministrar medicamento conforme prescrição médica; prestar primeiros socorros e comunicar à direção o ocorrido; orientar os pais quanto à higiene infantil, comunicando-lhes os acontecimentos do dia; levar ao conhecimento da direção qualquer incidente ou dificuldade ocorrida; vigiar e manter a disciplina das crianças sob sua responsabilidade, confiando-as aos cuidados de seu substituto ou responsáveis, quando se afastar, ou ao final do período de atendimento; apurar a frequência diária ou mensal dos menores; executar outras tarefas afins (SANTA CRUZ DO SUL, 2005a).

Para admissão como Atendente de EMEI a escolaridade exigida por Concurso Público é o Ensino Médio. A escolaridade das Atendentes de EMEI atuantes na EMEI pesquisada assim se apresenta:

Tabela 2 – Escolaridade das Atendentes de EMEI da escola pesquisada

Escolaridade	Quantidade de atendentes
Pedagogia	03
Ensino Médio	04
Administração	01
Educação Física – Bacharelado	01

Fonte: Relatório Estatístico – 4º Trimestre (SANTA CRUZ DO SUL, 2016a).

Na EMEI atuam no total nove (09) professoras com formação em Pedagogia. Uma dessas profissionais não atua diretamente com crianças por restrição médica. Sendo que, conforme Lei Complementar nº 295, de 11 de outubro de 2005, estabelece o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, as atribuições do cargo de Professor de Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais são:

A) Descrição Sintética: Ministrar aulas para alunos de Pré-Escola, no Currículo por Atividades, de Português, Matemática, Língua Estrangeira Moderna, História, Geografia, Educação Física, Educação Artística, Ciências, Informática, Ensino Religioso e Técnicas, para o curso Massiva (Educação de Jovens e Adultos) e para alunos da Classe Especial Educáveis, conforme sua formação e especialização didática; participar de reuniões administrativas e pedagógicas, reuniões e oficinas promovidas pela SMEC; elaborar o Plano Global, Calendário Escolar, jornadas pedagógicas, sessões de estudo e outras; participar de todos os eventos sociais, culturais, cívicos e políticos realizados pela escola, pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) e outras, atender pais, alunos e comunidade em geral.

B) Descrição Analítica: Ministrará aulas no Currículo por Atividades, obedecendo as disciplinas que compõem o Núcleo Curricular Básico de 1ª a 4ª séries, de Português, Matemática, Língua Estrangeira Moderna, História, Geografia, Educação Física, Educação Artística, Ciências, Informática, Ensino Religioso e Técnicas de 5ª a 8ª séries, para alunos de Classe Especial Educáveis, para alunos de Pré-Escola de quatro a seis anos de idade desenvolvendo os conteúdos mínimos exigidos para cada série e os que forem surgindo de acordo com a realidade de cada comunidade e do interesse dos alunos, integrando-os em todas as disciplinas, planejar diariamente suas aulas, seminários, exposições, apresentações artísticas, jogos, músicas, desenvolver nos alunos a capacidade de aprender, dominando a leitura, a escrita, o cálculo, a compreensão do meio ambiente, natural e social, partes e valores em que se fundamentam a sociedade, o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância em que se assenta a vida social, demonstrar audiovisuais, desenvolver trabalhos e palestras, aplicar provas e corrigir, repassar as avaliações obtidas pelos alunos para o livro de controle, oferecer reforço pedagógico aos que não atingiram os conteúdos mínimos exigidos, controlando a frequência diária e o conteúdo desenvolvido, calcular as médias bimestrais, registrar em livros de controle e encaminhar à supervisão da escola; participar de reuniões administrativas e pedagógicas, juntamente com a equipe diretiva e demais professores e funcionários, estudando a legislação vigente, PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), discutir assuntos referentes a estes e pertinentes aos alunos, sanar dúvidas e buscar subsídios para desenvolvimento de suas atividades; elaborar juntamente com a equipe diretiva, o Plano Global, o Calendário Escolar, as Jornadas Pedagógicas, as sessões de estudos, as atividades extraclasse, envolvendo a comunidade em geral, a Proposta Político-Pedagógica, as reuniões por série com pais e alunos, a entrega de boletins, as feiras de ciências e projetos, tais como integração de culturas, saídas de campo, seminários, clubes de inglês, dança e outros, reunir-se com todos os professores, discutir os assuntos, expor objetivos e métodos a serem usados, verificar a disponibilidade de tempo, verbas, espaço físico e recursos humanos, analisar a probabilidade de êxito ou não, redigi-los, encaminhar cópia para o setor pedagógico da SMEC, receber aprovação, executar, colher os resultados e reunir-se posteriormente para reavaliação; participar de todos os eventos sociais, culturais, cívicos, políticos realizados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) e outras entidades, auxiliar em todos os aspectos, para o bom desenvolvimento dos mesmos; atender pais, alunos e comunidade em geral, esclarecer dúvidas, expor as regras da escola, direitos e deveres dos mesmos conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente; participar de reuniões e oficinas bimestrais promovidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), do Currículo por Atividade e do Currículo por Disciplina, discutir assuntos pertinentes a este, treinando técnicas a serem aplicadas em sala de aula, confeccionar jogos e materiais didáticos, sanar dúvidas, colher subsídios para o bom desenvolvimento de suas atividades; executar outras atividades correlacionadas com as tarefas acima descritas (SANTA CRUZ DO SUL, 2005b).

A escolaridade das Professoras atuantes na EMEI pesquisada assim se apresenta:

Tabela 3 – Escolaridade das Professoras da escola pesquisada

Escolaridade	Quantidade de atendentes
Pedagogia	08
Especialização	06

Fonte: Relatório Estatístico – 4º Trimestre (SANTA CRUZ DO SUL, 2016a).

Uma grande dificuldade encontrada no fazer pedagógico envolve os cargos existentes dos diferentes profissionais que atuam no cuidado e educação das crianças de 4 meses a 6 anos. Entendendo a especificidade do fazer pedagógico da educação infantil na indissociabilidade do cuidar e do educar, esta pesquisa compartilha da ideia que Flores (2000) discute:

São todas/os aqui chamadas/os de educadoras/es, de acordo com a concepção que norteia a organização da ação educativa nas EMEIs, uma vez que acompanham, orientam, cuidam, maternam, assistem, educam e ensinam crianças ao longo do período em que estas se encontram nas instituições, mesmo consideradas as especificidades da função de cada um/a (FLORES, 2000, p. 76).

A EMEI funciona 12 horas diárias e a carga horária de cada categoria profissional varia conforme o seu regime de trabalho: a professora de Educação Infantil pode ter uma jornada de 20 ou 40 horas semanais, as monitoras, atendentes e estagiários do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) possuem uma jornada de 30 horas semanais.

Em se tratando de formação continuada a SMEC organizou no ano de 2016 a IV Jornada Pedagógica - “Educação para o desenvolvimento: aprendizagem com qualidade e valorização profissional”, totalizando 8 horas oferecidas pela SMEC, e a escola encaminhou o projeto das horas complementares junto com o Plano Global, totalizando 40 horas.

O projeto de complementação da carga horária da Jornada Pedagógica tem como objetivo possibilitar a formação continuada dos educadores, a partir de discussões e reflexões sobre a própria prática pedagógica. Justifica-se considerando os desafios que envolvem a prática pedagógica e o contexto social em que a escola está inserida, os educadores da EMEI participaram de uma Jornada Pedagógica, que contemplou o significado de Escola, os desafios que se apresentam, e importância da brincadeira e do jogo no processo de aprendizagem. Os assuntos abordados foram: Planejamento e Registro na Educação Infantil, Gênero e

Sexualidade na Educação Infantil, Brincadeiras para crianças de 0 a 6 anos e Inclusão e Diversidade na Educação Infantil: Possibilidades e Desafios.

A SMEC realizou encontros no ano de 2016 com o Grupo de Professores da Pré-escola. Constituíram-se de encontros mensais, onde foram realizados estudos com temas pertinentes ao trabalho com a pré-escola. Participaram destes encontros duas professoras de turmas de pré-escola de 5 anos que posteriormente, nas reuniões pedagógicas da EMEI, repassavam às demais educadoras o que foi trazido nos encontros.

A SMEC desenvolve o Projeto Caleidoscópio. O Projeto Caleidoscópio tem como objetivo geral o melhor desenvolvimento biopsicossocial dos alunos das EMEIs, através de ações direcionadas aos profissionais e pais de alunos da Educação Infantil. É realizado pela equipe de profissionais responsável pela Educação Infantil da SMEC e tem como ações encontros com os pais e reuniões com as equipes escolares, conforme agenda mensal. No ano de 2016, mensalmente a psicóloga que atende os casos e faz o acompanhamento das EMEIs, realizou Encontros de Assessoria às Educadoras EMEIs. Nestes encontros buscavam dialogar sobre o desenvolvimento da criança, quando a educadora observasse algum tipo de dificuldade, sendo a criança já atendida pela mesma ou não.

Semanalmente, durante o ano de 2016, no período em que as crianças permanecem em oficinas, uma educadora de cada turma, juntamente com a Direção, realiza um encontro de 1 hora para conversar sobre como o trabalho com as turmas vem acontecendo, planejamento das atividades mensais e semanais, estudo de assuntos pertinentes ao planejamento desenvolvido, acompanhamento do planejamento pela direção, assuntos administrativos. O ponto positivo destes encontros é o diálogo que se formou entre as educadoras que sabem das propostas pedagógicas das turmas, participam e sugerem atividades para o desenvolvimento dos projetos das turmas. Infelizmente, não há a possibilidade de todas educadoras participarem ao mesmo tempo, necessitando que a colega da sala lhe “passe” o que foi conversado.

A sala, turma de crianças “onde a educadora desenvolve as suas práticas pedagógicas, é um *microssistema*, o contexto vivencial imediato de caráter profissional” (OLIVEIRA-FORMOSINHO In OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002b).

O *microssistema* é concebido como o local em que os indivíduos podem estabelecer relações face a face – a casa, a escola, o emprego. Aí o indivíduo experimenta uma gama complexa de atividades, de papéis e de relações. O microssistema é, assim, a primeira estrutura do ambiente ecológico, uma realidade vivencial cuja importância reside na importância que o sujeito dela constrói (OLIVEIRA-FORMOSINHO In OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002b, p. 52, grifo do autor).

Neste sentido, o contexto de pesquisa possui 16 microssistemas, ou seja, 16 turmas de Educação Infantil. Estas turmas são divididas por faixas etárias, com idades que variam de 4 meses a 6 anos. Sendo assim organizadas:

Tabela 4 – Organização das Turmas da EMEI pesquisada em 2016

Turma	Idade	Número de crianças	Turno	Número de adultos por turno
01	4 meses a 11 meses	15	Integral	03
02	4 meses a 11 meses	15	Integral	03
03	1 ano a 1 ano e 11 meses	15	Integral	03
04	1 ano a 1 ano e 11 meses	15	Integral	03
05	2 anos a 2 anos e 11 meses	19	Integral	02
06	2 anos a 2 anos e 11 meses	19	Integral	02
07	3 anos a 3 anos e 11 meses	19	Integral	02
08	3 anos a 3 anos e 11 meses	22	Integral e Parcial	02
09	3 anos a 3 anos e 11 meses	20	Integral e Parcial	02
10	4 anos a 4 anos e 11 meses	25	Integral e Parcial	02
11	4 anos a 4 anos e 11 meses	25	Integral e Parcial	02
12	4 anos a 4 anos e 11 meses	25	Integral e Parcial	02
13	5 anos a 5 anos e 11 meses	20	Manhã	01
14	5 anos a 5 anos e 11 meses	20	Manhã	01
15	5 anos a 5 anos e 11 meses	20	Tarde	01
16	5 anos a 5 anos e 11 meses	20	Tarde	01

Fonte: Plano Global da EMEI pesquisada, (SANTA CRUZ DO SUL, 2016b).

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

O caminho trilhado durante a pesquisa possui como abordagem a Pesquisa Qualitativa, pois tem como conceito o trabalho com sujeitos, a nível social, na busca por dados relevantes e significativos e não fechados em si.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deve ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar dentro e a partir da

realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumida no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2009, p. 21).

No desenvolvimento da pesquisa foi utilizada a pesquisa-ação, conceituada como pesquisa-ação crítica, onde a transformação:

[...] é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica (FRANCO, 2005, p. 485).

Ainda segundo Franco (2005), citando Kincheloe (1997), esta pesquisa-ação, que tem uma concepção crítica, rejeita as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade e deve pressupor a exposição entre valores pessoais e práticos. Isso se deve em parte porque a pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo. A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. Nessa direção, as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade.

A pesquisa-ação crítica deve gerar um processo de reflexão-ação coletiva, em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas. Uma pesquisa-ação dentro dos pressupostos positivistas é extremamente contraditória com a pesquisa-ação crítica.

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de

mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua auto concepção de sujeitos históricos.

Quando a pesquisa-ação ou investigação-ação – termo este utilizado por Julia Oliveira-Formosinho (2008) - é utilizada no desenvolvimento de pesquisas no espaço escolar tem se o desafio de movimentar a naturalização e o distanciamento do que se diz e o que se faz.

Para Franco e Lisita (In PIMENTA; FRANCO, 2008b, p. 44) “o ensino é uma prática humana, realizada por seres humanos que buscam a transformação de outros seres humanos”. Compreendendo que engloba aspectos emotivos, afetivos, morais e éticos, onde há uma necessidade grande de sensibilidade de quem ensina – já no seu processo de formação - muitas vezes maior do que o domínio do conteúdo a ser ensinado.

[...] O ensino é uma prática social que busca a concretização de pretensões educativas. Segundo Contreras (1994b), compreender o ensino como prática social significa: a) entender o contexto institucional em que se insere e sob o qual se constitui como prática que ocorre na sociedade; b) reconhecê-lo como um processo público, inserido em uma tradição que lhe exige um significado, pelo qual se definem seus propósitos e expectativas quanto a sua realização; c) compreender que são pessoas concretas que assumem o compromisso com as pretensões do ensino, a partir de uma tradição sobre suas práticas, interpretando os significados e os propósitos do contexto de sua atuação (FRANCO; LISITA In PIMENTA; FRANCO, 2008b, p. 44-45).

Entender o ensino como prática social implica perceber que está inserido num contexto de atuação mais amplo que envolve fatores históricos, culturais, ideológicos, e muitos outros. Uma prática profissional pública exercida em relação aos outros através do diálogo, na busca pela autonomia dos envolvidos e não somente para os professores, considerando que pode ser uma construção conflitiva e problemática.

Segundo Franco e Lisita (In PIMENTA; FRANCO, 2008b, p. 47), “a ideia de autonomia como emancipação exige um distanciamento crítico em relação aos interesses e demandas das pessoas implicadas na prática educativa”.

Não vivemos em uma sociedade meramente plural, mas dividida em classes sociais, com desiguais condições materiais e culturais de existência. Por isso, a construção da autonomia como emancipação supõe uma posição a respeito da transformação das atuais condições que distorcem e limitam a prática educativa, aí incluídos os interesses e conflitos que permeiam as relações que ocorrem no ensino. Para Contreras (2002), é essa postura que possibilitará que o ensino não se realize apenas como reprodução dos valores e das práticas sociais vigentes, mas também como condição e possibilidade de pretensões educativas guiadas por valores de justiça e igualdade (FRANCO; LISITA In PIMENTA; FRANCO, 2008b, p. 44-45).

As pessoas imbricadas em qualquer grupo social necessitam entender que são humanos com sentimentos, emoções e desejos, principalmente no contexto da escola, não sendo possível entender a construção da autonomia como única e unificada. Pois ela não é inata ao sujeito, e sim construída através de um processo. Para Franco e Lisita (In PIMENTA; FRANCO, 2008b, p. 49), quando a autonomia é construída com os professores de forma a que se sintam sujeitos deste processo, ela é denominada “empoderamento”:

[...] a autonomia docente não é uma presente individualmente em cada sujeito, mas um processo que vai, gradativamente, garantindo a assunção por parte do professor de uma responsabilidade social pela condução do ensino em situações complexas, historicamente construídas e ideologicamente comprometidas. Isto só pode ser feito com um sujeito que se sinta, se aperceba como autor de suas histórias, um sujeito “empoderado”, habilitado ao exercício do poder que advém de sua práxis (FRANCO; LISITA In PIMENTA; FRANCO, 2008b, p. 55-56).

Em continuidade com as ideias das autoras, trata-se de assumir capacidades como: desenvolvimento pessoal e coletivo, aquisição de crescente conhecimento e controle, exercício da cooperação, do compartilhamento de saberes e do trabalho coletivo, comprometendo-se com seus pares, assumindo riscos com iniciativa e criatividade.

A investigação-ação parte do pressuposto de que o professor é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir, para escolher as estratégias e metodologias apropriadas para atuar em conformidade, para monitorar tanto os processos quanto os resultados (OLIVEIRA-FORMOSINHO In PIMENTA; FRANCO, 2008a, p. 31).

Desta forma, segundo a autora, o professor passa de objeto da investigação dos acadêmicos a sujeito da sua investigação. Assumindo assim, o questionamento, a reflexão, o registro e a operacionalização da sua prática no seu contexto profissional. Para a autora há cerca de dez anos vem se reconstruindo um complexo movimento que emergiu fora do contexto educativo, a conceitualização de grupos profissionais e das escolas como comunidades de prática (OLIVEIRA-FORMOSINHO In PIMENTA; FRANCO, 2008a).

Trata-se de reconceitualizar os centros educativos como organizações que aprendem, que criam memória da aprendizagem organizacional (BOLÍVAR, 2000). A construção social da aprendizagem organizacional, desenvolvida e documentada em ciclos de investigação-ação, constitui-se em memória de uma comunidade de prática (OLIVEIRA-FORMOSINHO In PIMENTA; FRANCO, 2008a, p. 32).

A investigação-ação é colocada a serviço na busca da melhoria da educação oferecida. Para Oliveira-Formosinho (In PIMENTA; FRANCO, 2008a, p. 32):

O desenvolvimento dos profissionais e da organização educativa é vista em interatividade, porque a organização se torna um espaço qualificante de todos e de cada um, porque este processo é analisado em função do projeto social da organização, que é o projeto de educar melhor as gerações mais novas.

Trata-se de encontrar no próprio chão pesquisado, questões pertinentes a serem pesquisadas, pensadas, estudadas e transformadas. Buscando uma transformação no cotidiano praxiológico, das necessidades reais daquele espaço. Sendo que esta movimentação parte dos próprios sujeitos que ali estão.

Franco e Lisita (In PIMENTA; FRANCO, 2008a), citando a análise de autores como Morin e Landry, apontam condições básicas na diferenciação da pesquisa-ação da pesquisa tradicional: contrato, participação, mudança, discurso e ação.

No contrato busca-se a superação da rigidez da pesquisa, onde quem determina os caminhos e os processos é o pesquisador, havendo assim, uma submissão dos pesquisados, para se chegar a um contrato aberto, dialogado, negociado. A participação se torna mais intensa, valorizando-se os saberes de todos os sujeitos envolvidos. De forma que:

Ao vivenciar mudanças, o sujeito participante de uma pesquisa-ação venha a se sentir protagonista de processos de transformação e autotransformação. No entanto, será preciso que destrua saberes que nada mais significam, construindo percepções favoráveis em relação à sua identidade profissional (FRANCO; LISITA In PIMENTA; FRANCO, 2008a, p. 63).

Desta forma, abre a possibilidade dos sujeitos participantes da pesquisa, questionarem o discurso estabelecido, na construção de um discurso do necessário e do possível, através de uma ação coletiva, grupal, reflexiva, flexível, crítica, dialógica.

3.2 A PROXIMIDADE COM O CAMPO

A atuação no campo da Educação Infantil como professora e gestora, trouxe inquietações quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas neste espaço. A manutenção de um espaço pensado por adultos para as crianças permeou por muitos momentos práticas de formação continuada da Instituição, visando ampliar o

entendimento de que a criança também é conhecedora e possui potencialidade para fazer suas escolhas em um espaço coletivo.

Durante o Mestrado Profissional (2015 a 2017), questões ligadas ao processo de expansão da Educação Infantil na história brasileira e as heranças destes processos no dia a dia das instituições, fizeram com que a pesquisa se voltasse ao questionamento de como as heranças da expansão de Educação Infantil no município de Santa Cruz do Sul influenciam nos fazeres diários da Escola de Educação Infantil. Em nenhum momento este estudo buscou levantar dados para realizar uma crítica ou denúncia de como se organizou a Educação Infantil a partir das normativas da LDB 9394/96 no município de Santa Cruz do Sul, pois considera que em todo o território brasileiro buscaram-se diferentes formas de organizar a nova etapa que estava sendo incluída na Educação Básica. O que se pretendeu a todo o momento, a partir das narrativas das educadoras de uma EMEI do município, foi reconstruir os contextos presentes no cotidiano da Educação Infantil, considerando suas especificidades históricas, culturais, sociais e profissionais, e como estas especificidades influenciam ou não nas práticas pedagógicas, consequentemente na qualidade do atendimento ofertado.

Voltando-se ao campo de investigação, constatou-se que não há registros históricos da expansão da Educação Infantil no município de Santa Cruz do Sul no período pré-1996. Portanto, as entrevistas com as educadoras de uma EMEI do Município deveriam abordar questões pertinentes ao período de meados de 1980 a 1996, quando a EMEI era uma creche mantida pela Secretaria do Desenvolvimento Social, sendo que em 1994, passou a ser administrada pela Secretaria Municipal de Habitação e Serviço Social. Da mesma forma com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, quando ocorreu o ingresso de outros profissionais no espaço da Educação Infantil, os professores, atendentes de EMEI e estagiários CIEE.

Assim, trata-se de contar uma história a partir de dois momentos distintos, com realidades e sujeitos diferentes. Que a partir das suas vivências, interações, com demais sujeitos presentes no ambiente institucional, tecem uma rede de significações do vivido, construído e realizado ali.

Este estudo percebe os educadores da EMEI muito além de meros sujeitos de investigação, são antes de tudo, a razão desta pesquisa, pois suas histórias, concepções, formações, modo de ser e fazer seu trabalho com as crianças, é o que move a escola. Desta forma, refletindo como se organizam as vivências históricas,

pessoais e coletivas, houve a possibilidade iniciar uma reflexão sobre a qualidade do atendimento ofertado enquanto Escola de Educação Infantil.

Durante a pesquisa, foi utilizado o método de entrevista narrativa. Ao se narrar fatos é necessário considerar que a memória humana é seletiva, lembrando os eventos que lhe garantiram maior significação e inconscientemente esquecendo outros. Para Muylaert, Sarubbi Jr., Gallo, Neto e Reis (2014, p. 195), “o importante é o que a pessoa registrou de sua história, o que experienciou, o que é real para ela e não os fatos em si (passado *versus* história)”.

As narrativas, dessa forma, são consideradas representações ou interpretações do mundo e, portanto, não estão abertas a comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sócio-histórico. Não se tem acesso direto às experiências dos outros, se lida com representações dessas experiências ao interpretá-las a partir da interação estabelecida. [...] Assim, o importante é o que está acontecendo no momento da narração, sendo que o tempo presente, passado e futuro são articulados, pois a pessoa pode projetar experiências e ações para o futuro e o passado pode ser ressignificado ao se recordarem e se narrarem experiências (MUYLAERT; SARUBBI JR.; GALLO; NETO E REIS, 2014, p. 195).

A escolha deste método de coleta de dados se justifica pois vai ao encontro com as intenções da pesquisa-ação, quando busca empoderar os sujeitos participantes da pesquisa. Este empoderamento se deu através da escuta das memórias de vida profissional, pessoal e de formação das educadoras da EMEI, considerando que:

As narrativas combinam histórias de vida a contextos sócio-históricos, ao mesmo tempo em que revelam experiências individuais e podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmos, são também constitutivas de fenômenos sócio-históricos específicos nos quais as biografias se enraizam. As narrações são mais propensas a reproduzir estruturas que orientam as ações dos indivíduos que outros métodos que utilizam entrevistas. Dessa maneira, o objetivo das entrevistas narrativas não é apenas reconstruir a história de vida do informante, mas compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos informantes (MUYLAERT; SARUBBI JR.; GALLO; NETO E REIS, 2014, p. 196).

Desta forma, em um primeiro momento, para um maior detalhamento das informações a serem coletadas, observando dados a serem coletados referentes a cada período, optou-se em dividir o grupo de educadoras da Instituição em dois menores. O primeiro grupo, Grupo 1, constituiu-se das educadoras com mais de 20 anos de atuação na Educação Infantil, ou seja, que ingressou no trabalho

municipal até o ano de 1996, quando as “creches” ainda permaneciam sob a administração da Secretaria Municipal de Habitação e Serviço Social. O segundo grupo, Grupo 2, constituiu-se de educadoras que ingressaram no trabalho com a Educação Infantil após o período de 1996. Ocorreu que algumas educadoras do Grupo 2 possuem mais de 20 anos de atuação na Educação Infantil, mas foram consideradas neste grupo pois não participaram do movimento da “creche”. Sua atuação se deu junto a turmas de pré-escola em escolas de 1º Grau e/ou Escolas Particulares de Educação Infantil.

O objetivo de dividir o grupo pelo período de ingresso no trabalho da Creche/Educação Infantil foi o de construir um quadro mais preciso do que se passou em momentos distintos da caminhada institucional da EMEI, tomando cuidado para oportunizar um espaço de diálogo aberto e de interação. Em nenhum momento, a divisão do grupo de educadoras objetivou reforçar as diferenças existentes entre as categorias profissionais que atuam na EMEI, mas sim, ter um espaço de diálogo que aponte as singularidades de cada período em um atravessamento histórico.

Foram realizados oito encontros formativos para a coleta de dados. Destes, três encontros com o Grupo 1, três encontros com Grupo 2 e dois encontros com o Grupo Misto. Para facilitar o levantamento de dados e manter a integridade na transcrição dos relatos, utilizou-se o recurso de filmagem dos grupos de entrevistados, pois se constituiu em dois grupos com número elevado de sujeitos.

O que chamou a atenção foi a disponibilidade de participação das educadoras, a interação destas com seus pares e com a pesquisadora, o domínio e maturidade que encararam um espaço de pesquisa. Durante todo o período cursando o Mestrado Profissional (2015-2017), aconteceram momentos de formação e discussão na EMEI, inspirados em debates, textos e/ou sugestões das disciplinas, já visualizando a possibilidade de pesquisa com o grupo. Quando lançada a proposta da pesquisa e a proposta inicial de levantamento de dados (através da escrita de cartas das memórias de cada educadora), o grupo respondeu como e de que forma gostaria que procedesse a coleta de dados:

“A gente andou conversando, quem sabe tu faz assim: uma reunião com todas nós e nós te contamos como foi. Porque tem coisas que não lembro mais, mas se uma colega comentar, daí vou lembrar” (Educadora da EMEI).

O momento da pesquisa foi aguardado com ansiedade como um espaço de poder. Poder falar, poder lembrar, poder pensar novamente sobre algo ou situação,

poder se sentir pertencente àquele lugar, poder refletir sobre este lugar. Em vários momentos, principalmente do Grupo 1 – Educadoras com mais de 20 anos de atuação na Educação Infantil, houve muitas recordações, em que as educadoras se remetiam umas às outras na tentativa de rememorar com o maior detalhamento possível um fato, um acontecimento, uma lembrança, uma história, um “causo”.

As educadoras que desejaram participar da pesquisa foram divididas em dois quadros abaixo. As mesmas não foram identificadas pelo nome, a cada uma foi destinada uma letra ou número para melhor organização dos relatos posteriores. Os quadros abaixo estão organizados com as educadoras identificadas por sua letra ou número, cargo que ocupa, idade, formação, anos de experiência na Educação Infantil e tempo de atuação na EMEI pesquisada.

Tabela 5 – Grupo 1 - Educadoras com mais de 20 anos de atuação na Educação Infantil na Rede Municipal de Santa Cruz do Sul

Educadora	Idade	Cargo	Formação	Tempo de Experiência em Educação Infantil	Anos de atuação na EMEI pesquisada
A	47 anos	Monitora de EMEI	Magistério	26 anos	26 anos
B	48 anos	Monitora de EMEI	Magistério	25 anos	24 anos
C	51 anos	Monitora de EMEI	Superior Incompleto	25 anos	25 anos
D	58 anos	Monitora de EMEI	Magistério	25 anos	25 anos
E	52 anos	Monitora de EMEI	Ensino Médio	21 anos	21 anos
F	53 anos	Monitora de EMEI	Ensino Médio Superior –	25 anos	25 anos
G	55 anos	Monitora de EMEI	Gestão Ambiental	25 anos	25 anos
H	55 anos	Monitora de EMEI	Magistério	24 anos	24 anos
I	53 anos	Monitora de EMEI	Magistério	27 anos	27 anos
J	55 anos	Monitora de EMEI	Ensino Médio	33 anos	24 anos
L	58 anos	Monitora de EMEI	Magistério	25 anos	25 anos
M	54 anos	Monitora de EMEI	Magistério	27 anos	27 anos
N	50 anos	Monitora de EMEI	Ensino Médio	24 anos	5 anos
O	50 anos	Monitora de EMEI	Ensino Médio	24 anos	24 anos
P	51 anos	Monitora de EMEI	Ensino Fundamental	24 anos	24 anos
Q	48 anos	Monitora de EMEI	Pedagogia em andamento	29 anos	29 anos
R	53 anos	Monitora de EMEI	Ensino Médio	29 anos	29 anos
S	51 anos	Monitora de EMEI	Magistério	21 anos	21 anos
T	62 anos	Monitora de EMEI	Superior – Direito	25 anos	25 anos
U	49 anos	Monitora de EMEI	Magistério	27 anos	27 anos
V	56 anos	Monitora de EMEI	Ensino Médio	29 anos	29 anos
X	45 anos	Monitora de EMEI	Pedagogia em andamento	24 anos	24 anos

Tabela 6 – Grupo 2 - Educadoras com menos de 20 anos de atuação na Educação Infantil na Rede Municipal de Santa Cruz do Sul

Educadora	Idade	Cargo	Formação	Tempo de Experiência em Educação Infantil	Anos de atuação na EMEI pesquisada
01	38 anos	Professora de Educação Infantil	Pedagogia Especialização em Educação Especial	5 anos	3 anos
02	51 anos	Professora de Educação Infantil	Pedagogia Educação Infantil Especialização em Gestão Escolar	2 anos	2 anos
03	41 anos	Professora de Educação Infantil	Pedagogia	5 anos	4 anos
04	39 anos	Atendente de EMEI	Ensino Médio Professora de Educação Infantil Especialização em	8 anos	8 anos
05	41 anos	Professora de Educação Infantil	Psicopedagogia e Supervisão Escolar	19 anos	1 ano
06	31 anos	Professora de Educação Infantil	Pedagogia Especialização em Educação Infantil e Educação Especial	13 anos	3 anos
07	45 anos	Monitora de EMEI	Magistério Pedagogia em Andamento	25 anos*	13 anos
08	34 anos	Atendente de EMEI	Pedagogia	5 anos	3 anos
09	37 anos	Atendente de EMEI	Pedagogia	9 anos	9 anos
10	52 anos	Professora de Educação Infantil	Pedagogia Especialização em Educação Infantil	14 anos	3 anos
11	60 anos	Atendente de EMEI	Pedagogia	9 anos	1 ano
12	48 anos	Atendente de EMEI	Ensino Médio Pedagogia	7 anos	7 anos
13	48 anos	Professora de Séries Iniciais	Especialização em Educação Infantil	27 anos**	4 anos
14	45 anos	Professora de Educação Infantil	Pedagogia	5 anos	5 anos

*Esta educadora possui 25 anos de atuação na Educação Infantil, grande parte deles em Escola Particular de Educação Infantil.

**Esta educadora possui 27 anos de atuação na Educação Infantil na Rede Municipal, mas esta atuação, primeiramente, não se deu em creche e sim em pré-escola de Escola de 1º Grau ou Ensino Fundamental.

A idade foi incluída nestes quadros, pois é interessante observar que o tempo de atuação na Educação Infantil de praticamente todas as educadoras do Grupo 1, se deu em uma mesma escola. Sendo que as suas histórias profissionais se misturam com a história da própria instituição.

No Grupo 2, apresentam-se as educadoras com maior formação pedagógica, mas que possuem menor tempo de atuação junto à Educação Infantil e na Escola pesquisada. Este dado demonstra como é recente a entrada na EMEI pesquisada de profissionais de educação infantil com formação superior. Visível também, o percentual de educadoras formadas em Pedagogia, em que sua licenciatura contempla a Educação Infantil, ou no caso de não fazer parte da habilitação de sua licenciatura a busca de uma Especialização em Educação Infantil.

4 CONSTRUINDO CENÁRIOS. O QUE NARRAM AS EDUCADORAS

As entrevistas realizadas junto às educadoras da EMEI foram organizadas a partir de quatro eixos que buscaram retratar como cada grupo observa seu trabalho junto a Educação Infantil. As questões para as entrevistas foram previamente definidas, mas considerando a interação dos grupos, outras questões surgiram e acabaram fazendo parte das interpretações e análises. Segue abaixo, esquematização dos eixos que organizaram as entrevistas:

1. Ingresso no trabalho com a Creche/Educação Infantil;
 - a. Fatores que influenciaram buscar tal atividade profissional.
 - b. Como se deu esse ingresso na Creche/Educação Infantil.
 - c. Como se deu o ingresso nesta Creche/escola.
 - d. Realidade encontrada ao iniciar o trabalho.

2. Formação Profissional;
 - a. Formação inicial necessária para exercer a atividade profissional.
 - b. Formação Continuada realizada pelas educadoras.

3. Convívio cotidiano entre diferentes categorias profissionais dentro da Escola.
 - a. A relação de convivência de diferentes categorias profissionais dentro da mesma escola.
 - b. A relação de convivência de diferentes categorias profissionais como facilitadora ou não da efetivação de um atendimento de qualidade para a Educação Infantil.

4. Características do trabalho pedagógico da Creche/Escola de Educação Infantil ao longo da história;
 - a. Características das atividades desenvolvidas no período anterior à LDB 9394/96.
 - b. O trabalho pedagógico na EMEI a partir da implementação da LDB 9394/96.

Em um segundo momento, a partir das narrações realizadas, ocorreram dois outros encontros com dois grupos mistos de educadoras onde se buscou:

1. Discutir a possibilidade de um espaço de formação continuada dentro da escola.
2. O lugar, neste espaço de formação, das diferentes categorias profissionais existentes na Escola.
3. As necessidades para efetivação deste espaço.
4. O objetivo e a organização deste espaço.

Considerando que no decorrer da história acadêmica, a pesquisa em educação percebe os professores como sujeitos “investigados e não investigadores” (LÜDKE, 2001, p. 28), no decorrer do texto serão apresentadas colocações dos educadores como uma forma de construção do cenário vivido, situando as educadoras como sujeitos deste processo. Considerando que as narrativas, ao serem transcritas podem perder o sentido de verdade, do sentimento envolvido ao serem interpretadas. Desta forma, neste primeiro momento, buscou-se manter os diálogos quase em sua integridade. Observando que durante suas narrativas, as educadoras se mostram críticas, fazem ponderações, refletem sobre o que colocam, mostrando uma postura de investigação sobre seu fazer. É importante salientar, que os relatos das educadoras serão apresentados entre aspas, com a intenção de organizá-los e diferenciá-los das demais citações.

4.1 GRUPO 1 - EDUCADORAS COM MAIS DE 20 ANOS DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO SUL

“Não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (JOVCHELOVITCH; BAUER In BAUER; GASKELL, 2002, p. 91). No presente estudo, uma das questões abordadas com o Grupo 1 foi como se deu o ingresso no trabalho com a creche no período de meados dos anos 80 ao ano de 1996. A partir das colocações das monitoras de EMEI, primeiramente existia um cadastro junto à Prefeitura Municipal, em que as interessadas faziam sua “ficha” e a partir das necessidades da creche eram contratadas. Em 1991, aconteceu um Concurso/processo seletivo em que foi aberto 250 vagas para o cargo de Monitora de EMEI.

Conforme relato das Monitoras, em 1988 ocorreu uma Greve Geral dos Servidores da Prefeitura Municipal, e muitas acabaram sendo contratadas para suprir a carência de funcionárias no atendimento às crianças e acabaram por permanecer no cargo.

“Eu entrei por causa de uma greve que teve e as funcionárias foram para a rua, daí a gente entrou para substituir por uns 15, 20 dias e ficamos até hoje, fiz concurso e fui ficando”.

As monitoras que já exerciam suas atividades na Creche, ao realizar o Concurso para Monitora e havendo a classificação dentro das vagas existentes, permaneceram no seu posto de trabalho. Mas houve casos, em que algumas monitoras necessitaram desligar-se das suas funções, pois não conseguiram uma boa classificação nas vagas existentes.

“O pessoal que fez o concurso e trabalhava, mesmo que tinha passado, saiu e depois retornou. Foi o caso de muitas gurias. Elas estavam aqui em 88, 89 e 90, fizeram o concurso e não foram chamadas na primeira”.

Apontaram também como acontecia a distribuição das monitoras chamadas para assumir seu cargo nas vagas existentes nas Creches.

“Nós fomos chamadas conforme nossa classificação. Elas mandavam um fonograma, que tenho guardado até hoje. Aí nós fomos lá na Irmã, que era atrás da praça da Prefeitura, e ela perguntava onde tu morava, e qual era a creche mais próxima. Ai, tu podia escolher, depois as gurias que moravam mais próximo não podiam escolher, por causa da classificação. E as gurias que já ‘tavam’ aqui, que já trabalhavam aqui, foram bem classificadas”.

“Eu por dois números não pude ficar, tive que ir lá pra COHAB. Eu tinha só duas creches pra escolher, a Cohab e ali perto do Santuário”.

Quando questionadas sobre o que as levou a buscar a profissão, as respostas apontaram a cobrança familiar em adquirir um emprego de “futuro”; a possibilidade de uma remuneração acima dos empregos em outros setores; o fato de gostarem de crianças e não necessitarem de formação específica para exercer tal função; aprender sobre maternagem e trabalhar no espaço em que poderiam levar seus filhos pequenos.

“A minha mãe disse pra mim, ‘tu vai fazer esse concurso’, que é futuro, porque eu trabalhava numa fumajeira. Então eu não tinha futuro e a minha mãe disse ‘Não. Tu vai fazer, prestar concurso’ e estou aqui”.

“Eu engravidei, já trabalhava na Xalingo há 10 anos. E aí minha tia disse ‘Não, agora tu vai ter nenê, o melhor é tu ir pra uma escola onde tu vai aprender, como se cuida e pode levar teu bebê junto e vai ser melhor pra ti assim’. [...] Aprender a ser mãe e devidamente aprendi muita coisa aqui dentro, depois que veio o filho enfim, eu não sabia cuidar de criança, nunca tinha trabalhado com essas coisas na minha vida. Aí a minha tia disse ‘Não. Agora tu vai ver como essas coisas vão ser boas pra ti, tu vai aprender a trabalhar com criança, a cuidar do teu filho’”.

“Eu peguei (o cargo no concurso) porque eu gostava”.

“Eu porque eu fiz magistério”.

“O meu caso foi assim, eu me formei no magistério. Aí olhei assim, vou fazer o concurso para o magistério e pra creche, o que eu passar eu vou ficar, o que eu passei foi pra monitora”.

“Eu gostaria de salientar que eu vi o concurso, aí realmente a gente pensa no concurso, em gostar de trabalhar com crianças, o que leva a gente escolher”.

“Naquela época a gente ganhava muito bem, e aí era uma oportunidade de tu ganhar bem e porque eu fiz magistério e gostava de criança”.

“Eu sai do Nacional, era chefe lá, ganhava bem, pra vir trabalhar na prefeitura [...], e ainda a gente na época não tinha magistério, pegava o pré e nós éramos as professoras de pré”.

“Eu porque não tinha onde deixar minhas crianças, aí fui atrás da Irmã (nome) pra ver se ela podia me conseguir, trabalhei feliz. ‘Tava perto dos meus filhos’”.

“Comecei bem novinha também, não tinha minhas gurias, passava aqui na frente e dizia, “um dia ainda vou trabalhar aqui de um jeito ou de outro’. Gostava de criança, mas não era aquela coisa, queria trabalhar aqui, simplesmente. Daí fiquei um ano tentando com a Irmã e ela ‘não, não’. Então [...] ela me recebeu, muito mal, mas me recebeu, e ela viu minha insistência que eu ‘tava’ sempre lá, e ela disse que tinha vaga só na Esmeralda. Ela fez na verdade um teste comigo, pra ver se eu queria, aí eu disse ‘tudo bem’, ‘tu te informa os horários de ônibus e tu começa lá, mas amanhã tu vem assinar contrato’”. No outro dia, me informei de tudo, e aí ela me disse ‘Tem uma vaga pra ti lá no Bom Jesus’, quando ela terminou de fechar a boca, eu levantei e beijei aquela mulher, ela levou um susto por que eu fiquei tão feliz”.

“Eles falavam muito assim oh, você tem que amar as crianças, se você não tem amor por crianças, não precisa nem vir... a gente gostava mesmo, eu adoro criança”.

“Fiz magistério fui trabalhar na Panidisc, na livraria na frente da Prefeitura e eu trabalhava de contrato, assim era de junho até janeiro, fevereiro por aí, maio. Aí a minha patroa disse, ‘Olha eles estão contratando pra trabalhar em creche pela prefeitura’, ‘Ah então vou lá’. Fui lá falei com a Irmã, foi pra já, comecei aqui em 90 e ‘tô’ até hoje”.

Sobre a formação exigida ao iniciar suas atividades na creche, apontaram que a exigência para o cargo era o Primeiro Grau, hoje, Ensino Fundamental. Evidenciou-se a prática de aprender a trabalhar com a criança com as próprias colegas, bem como a obrigatoriedade de seguir alguns momentos pré-estipulados pela Direção da Escola.

“Eu me lembro de que quando comecei, eu cheguei ali na frente e a diretora chegou e pegou um papel da secretaria e disse ‘Ah, eu ‘tava’ esperando uma pessoa assim como tu’. Eu tinha experiência de cuidar dos meus irmãos, eu me lembro assim: que eu peguei aquela folha entreguei pra ela e ela disse ‘Eu vou te colocar no maternal’. Naquele tempo era maternal a, b e c. E eu ‘tava’ no c, aí a (citou o nome da colega) ‘tava’ no jardim a, então ela me ensinou muita coisa. Por que eu entrei, e eu nunca vou me esquecer, ela (diretora) me largou na sala, e era assim eles largavam a gente. Daí a que trabalhava comigo, disse tchau, pegou a bolsa e saiu. E eu fiquei olhando pra elas e pensando, ‘o que eu vou fazer?’. [...] eu fui cada vez mais gostando, então assim ó, as crianças acabam cativando a gente de um modo. Mas eu entrei assim ó ‘nua e crua’, não sabia nada, a única coisa que a diretora disse ‘tem que fazer rodinha, tem que fazer atividade disso atividade daquilo’ e eu não sabia o que era atividade surpresa, hora da rodinha, hora do conto, sabe?”

“Algumas colegas ajudavam outras não, umas aprendiam sozinhas. Como a gente entrou naquela greve, a gente entrava na sala com alguém, esse alguém ia pra rua e tu ficava sozinha. E era assim, tu não tinha tua sala, só muito tempo depois, trabalhava aqui e ali. [...] Não tinha escala fixa”.

“[...] e respondendo a pergunta o que se fazia o que não, na época se fazia, tinha que fazer, [...] A gente entrava sem experiência nenhuma, e tinha que fazer, não interessava o que. A gente fazia tudo cuidar de criança, limpar as salas, tudo a gente fazia”.

“A (citou seu nome) ensinava a passar o pano”. Uma colega que foi ensinada por ela emendou: “Claro a gente era nova, tinha que ensinar!” Então a primeira prosseguiu: “Eu acabei ensinando a (nome da colega). Eu fiquei uns 10 anos direto berçário”.

Sobre como se dava a entrada das crianças na creche foram apontadas características no atendimento da época que indicavam o direito da vaga para o filho da mãe trabalhadora, no período em que a mesma estivesse exercendo suas atividades profissionais.

“Pra entrar aqui, tinha que a mãe ‘tá’ trabalhando e o pai não precisava. A mãe tinha que ‘tá’ trabalhando”.

(Sobre a renda familiar) “O salário, até dois salários. Outra coisa, mãe que trabalhava de noite, podia trazer o filho meio turno, ou no máximo até as duas da tarde, os horários que os pais saiam do serviço, eles eram obrigados a vir aqui pegar as crianças e levar embora. Porque eles (filhos) tinham que ter convívio com os pais. Quem tivesse licença maternidade, a partir do momento que ganhou nenê, fica com a mãe em casa. Era lei, era obrigada”.

Quando questionadas sobre a entrada da criança em qualquer época do ano, conforme necessidade da mãe, as respostas elucidam a existência da vaga da criança no período de contratação da mãe. Como o Município há décadas mantém indústrias do setor do tabaco, grande parte da mão de obra empregada nestas fábricas é temporária, por safra. Então se constituem “safristas” aquelas pessoas que trabalham durante uma safra na indústria. Sendo a safra, constituída de um período de meses, sem, no entanto, fechar um ano completo.

“Eles conseguiam, por que tinha os outros que saíam, aí trocava, porque assim, tinham crianças que vinham de janeiro a junho e outros que vinham de julho a dezembro”.

“Os safristas”.

“Eram poucas mulheres que trabalhavam o dia inteiro naquela época”.

Durante as falas, buscou-se lembrar as práticas de rotina e o funcionamento diário da Instituição.

“A recepcionista recebia levava pra sala (as crianças), e ainda uma vez na semana tinha a revista de piolho. [...] Eram duas, uma recebia e a outra passava o pente. Se a criança tinha piolho, voltava pra casa com pai, três dias tinha que ficar em casa, eles já sabiam, três dias ficar em casa, e os outros eram recebidos na sala”.

“A recepcionista para os grandes falava, ‘vai lá na tua sala’, aí eles corriam pra lá, e elas traziam mais os bebês, traziam dois bebês, um de cada lado”.

“De manhã, a criança chegava, nós tínhamos que tirar a roupa e era colocado tudo da escola. Aí, na última troca, a gente tirava a roupa da escola e botava a roupa de casa”.

“Era uma função de trocar e de comer. Era assim, a gente trocava aquelas crianças, ‘dava’ banho se a gente achava que precisava, era sempre muito mais alimento, era mais do que hoje. Eles iam ‘pra’ casa de banho tomado”.

“As salas eram cheias de crianças, os colchonetes, era meio colchonete pra cada um. Era tirada mesa tudo da sala, nós ficávamos no corredor com a porta meio aberta pra gente olhar, e todos dentro da sala e com ventilador que mal funcionava, sem cortina nesse corredor ali, no sol, assim de criança...”

“A turma 4 (identificação atual da sala que já existia na época) era o jardim, de 4 ou 5 (anos), era a sala maior, de 40 crianças”.

“(No berçário) as mamadeira eram de vidro, eram fervidas, e tinha uma servente disponível 12 (horas) para os berçários. Começavam com a mamadeira de leite de vidro, olha que perigo! Mas na época não tinha

mamadeira de plástico. Aí a gente fazia a troca e 'ia' dando, e nessa sala pequena tinha 18. Eu lembro. Desses berços brancos tinham 18. [...] Eram bem pequenos, porque a gente não tinha crianças grandes no berçário”.

“E a gente tinha que fazer atividade com eles (bebês) sempre, das 9 às 10 (horas), tinha que carregar as crianças 'pro' sol, quando tinha sol e de tarde a gente tinha que fazer de novo, carregar lá pro sol, pra debaixo da árvore”.

“Nós fazíamos o dia inteiro isso, tinha rotina, isso assim era mais na troca e o resto era mais braçal, de levar e trazer”.

“Aí tinha aquela porta ali e nós largávamos eles ali ó, não era fechado com aquelas grades, era tudo aberto. Nós íamos pra aquela areia, e eles brincavam e gente, temos que focar bem, que as crianças não eram as mesmas, que eram diferentes de como são hoje, hoje as crianças 'tão' conectadas na internet, antigamente não era”.

“Nós sabíamos a hora de ir embora, tinha que 'tá' no berço antes, tinha o horário de 'tá' no berço, tinha o horário pra tirar do berço arrumar pra ir embora”.

“Uma rotina rígida”.

“(No berçário) A gente só mexia nas mochilas na hora de ir embora. Porque eles usavam tudo da escola, eles chegavam de manhã, a gente tirava tudo que era deles, botava na mochila, e botava roupinha da escola”.

“As quatro horas era feita a última troca, aí a gente pegava a mochila deles”.

“No berçário B, falo da turma dois (turma atual) iam todos eles pro peniquinho e vinha um canudinho. 'Dava' pra eles e eles tomava chá, suco, o que vinha, sentados no penico”.

“O penico 'tava' no chão quando vê virava”.

“O cheiro, que cheiro! Bom o (disse o nome de seu filho) eu criei aqui, então eu chegava em casa era aquele cheiro de creche”.

“Nós usávamos creolina”.

(Na sala) “[...] Botava tudo dentro de um penico e trazia até aqui e lavava com creolina”.

A rotina neste período denotava como se configurava este atendimento, basicamente voltado aos aspectos de cuidado e assistência. Foi solicitado que as monitoras relatassem quais atividades desenvolviam com as diferentes idades.

“Ouvia muita música sertaneja com eles, que podia. Eles adoravam! A gente cantava bastante com as crianças, bastante fantoche, cds infantis. Tinha teatro, aquela janelinha, daí a gente montava os fantoches, mas assim o berçário, era uma rotina bem pesada, daí não tinha muito tempo pra fazer

isso aí. Porque era muito braçal o serviço na época né. Muitos anos atrás, as crianças chegavam, tinha que trocar toda roupa deles, bota roupa da escola, daí era fralda de pano, tinha os penicos, tinha que botar as crianças nos penicos, tinha bastante fruta, de manhã era leite, o lanche da manhã, depois era almoço, era muito assim sabe? Função de troca e alimento e banho. A gente dava banho se necessário. Mas a gente sempre se divertia com as crianças, cantando música, contando história”.

“Mas era mais mesmo, cuidado, tinha que cuidar porque era muita alimentação então muita troca de fralda”.

“Mas era tudo dentro da sala, a gente não saía da sala. Alimentação era tudo dentro da sala”.

Em um dado instante, foi abordada a questão que nesse período o que se constitui a EMEI hoje, funcionavam duas instituições distintas: a creche e o Centro de Bem-Estar do Menor. O que foi levantado pelas educadoras mostrou as divisões do ambiente de trabalho e das relações de convivência do prédio de cima, Centro de Bem-Estar do Menor, para o prédio de baixo (creche) e também das diferentes alas dentro da creche, apontando para uma desvalorização do trabalho junto ao berçário.

“Bom nós não pertencíamos a esse nível aqui. Nós éramos lá de cima. Assim a melhor coisa, tá aqui a (citou o nome de duas colegas), a melhor coisa é núcleo independente”.

“Havia diferença mesmo, daqui pra lá. Nós nunca podia ir lá pra cima, nós aqui embaixo não podia ir pra lá”.

“O berçário ninguém se misturava, porque o pessoal do berçário. Quem vinha pro lado de cá do berçário era castigado, era ala daqui e ala de lá”.

“Quando eu entrei, tinha justamente essa divisão: a parte lá de cima, e a parte aqui debaixo e os berçários”.

Foi relatado como se organizavam o remanejamento das crianças nas turmas da creche. Segundo as monitoras quando a criança completava a idade correspondente da turma adiante fazia a troca em qualquer época do ano. Mas também seria importante que a mesma demonstrasse estar desenvolvida satisfatoriamente para poder seguir na próxima turma.

“Uma coisa maravilhosa era que as crianças não pulavam etapa. Iam da (turma) 1 pra (turma) 2, da (turma) 2 pra (turma) 3, todos os meses tinham trocas. Que que acontecia? Nossas crianças ficavam felizes”.

“Iam pro jardim, se eles sabiam amarrar os tênis”.

“Só iam dá (turma) 1 pra (turma) 2 se tivessem caminhando”.

“Sim, a gente tinha essa autonomia, de ver quem podia, e mudar de sala”.

“Trabalhei muitos anos no maternal A, a gente recebia crianças de 2 anos e meio, às vezes demorava mais, porque era conforme o desenvolvimento da criança. A gente recebia, às vezes com 2, às vezes com 2 e meio”.

“O berçário B, eles iam cada mês do ano, e já ‘tavam’ treinando o penico pra ir pra turma 3”.

“No maternal C, eles aprendiam até a amarrar o calçado. Quando eles aprendiam a amarrar, sabiam usar lápis, usar giz que as gurias ensinavam tudo isso, folhas a recortar. Eles iam ‘pro’ jardim A, ficavam até 5 (anos), daí quando eles escreviam o nome eles iam ‘pro’ Jardim B [...] Daí aquela época podia, e eles faziam questão, que as crianças aprendessem a folhear um caderno, escrevesse o nome [...] Quando eles iam ‘pro’ Jardim C, [...] eles já escreviam coisas sozinhos, já desenhavam, uns já liam. Com 7 anos eles já iam ‘pro’ primeiro ano alfabetizados”.

Em muitos momentos dos encontros, surgiram debates e discussões a respeito das dificuldades resultantes do convívio cotidiano entre diferentes categorias profissionais.

“Eu acho que atendente e monitor, acho que ninguém vê diferença porque fazem a mesma coisa, trabalham a mesma coisa. Nós por exemplo, não ‘tá’ no nosso estatuto que temos obrigação de fazer atividade, de pedagógico e trabalho e essas coisinhas. E a gente faz porque gosta, porque ama o que faz, não adianta entrar na sala, porque nossa atribuição é cuidar, mas imagina tu ficar 6 horas, e cuidar 6 horas? E outra coisa, que a gente falou na outra reunião porque parece assim ó: ”a gente odeia os professores”, mas não! É que a gente se vê, fazendo a mesma coisa, às vezes até mais que o professor, sendo menos valorizados. [...] Não que a gente não goste de professor, eu acho que a gente tem professores ótimos aqui. Fazem trabalho bom, nós também fazemos um trabalho bom”.

“Quem tinha pulso ficava com os maiores, entrou uma professora e ficava vigiando, tentando ajudar, mas não deu certo porque ela sabia menos que as monitoras, copiava nossos trabalhos, e recebia os elogios. Ela não trabalhava em sala, era um tipo de supervisora”.

“Não sei as gurias, mas uma coisa que eu vejo assim ó, quando eram todas monitoras parece que a coisa era diferente. Temos CIEEs maravilhosos, e CIEEs que não se importam. Não sei as gurias [...], acho que no tempo de monitora funcionava muito mais”.

“Foi ter estagiário aqui em 2000. [...] E o que eu noto, eles trabalhavam juntos, diferente de hoje que eles não podem isso não podem aquilo, nunca foi dito que eles não poderiam ficar sozinho, e o que a gente via dos estagiários, eles assumiam turmas sozinhos! Hoje eles não podem assumir turma, não podem isso e aquilo. A gente sabe que é estágio, mas estágio que não pode fazer nada?”

“Uma coisa que as gurias vão saber. Só podia trabalhar no berçário quem era a mãe, a primeira estagiária foi tal pessoa. Quem tem que ser estagiário? Quem faz pedagogia e abraça a causa! Essa menina era melhor que nós com a crianças, plano de aula sempre pronto, ela fazia tudo”.

“Uma coisa também, nós aprendíamos muito com elas, que nem uma que fazia pedagogia, eles traziam coisas novas pra gente. Muita informação nova, era muito bom, eles tinham vontade de trabalhar. Hoje por exemplo, não desmerecendo, mas ‘tá’ bem diferente, tipo tu tem que procurar tudo, fazer tudo, e o CIEE ‘tá’ ali sem ideias pra apresentar”.

“Parece que ele (estagiário) não aprendeu nada na faculdade, por que ele não traz nada pra nós, está ali de corpo”.

“[...] Acho que (o estágio) deveria ser só de pedagogia, até uma psicologia poderia ser, mas acho que estagiário de outra área não poderia ser. Não desmerecendo, mas história? História eles não vão dar aula pra educação infantil, eles vão dar aula pra quinto ano, ensino médio, aquelas gurias que tinham antes, tinham magistério, todas elas tinham feito o magistério antes de fazer pedagogia, então era bem diferente, porque as gurias entravam com aquela vontade de trabalhar, de continuar sendo professor. O que acontece hoje, hoje a pedagogia te ensina a teoria, porque na prática não te ensinam nada”.

O processo de ingresso dos professores na Escola também foi relatado pelas monitoras como um momento de disputa de território.

“As primeiras que trabalharam aqui eram tipos as ‘bambambans’ da direção. [...] Aí quando a gente fazia uma atividade que sobressaía as delas, a Direção falava, vocês são as professoras, você tem que ser melhor que elas. A gente fazia um trabalho não pra ser melhor que elas, mas a diretora falava isso pra gente se sentir um lixo. Por isso eu me sentia um lixo, quando eu trabalhei com uma professora, é por isso que não trabalho com professora! Porque quando eu trabalhei eu me senti um lixo, porque ela chegava e falava ‘pros’ pais, eu sou a professora e aquela lá é a monitora, e eu pensava, ‘poxa trabalhei tanto nessa escola pra ser chamada de aquela lá’. E quando eu saía, ela saía gritando, ‘eu ‘tô’ sozinha, vocês não tão vendo?’”

“Mas só (trabalhavam) com a pré-escola, elas não faziam mais nada, da 1 (hora) às 5 (horas) e só isso”.

“Pra substituir as professoras, não era nem atendente nem monitora, era a (nome). Ela era a professora substituta, que substituía professora, ela não entrava em sala quando faltava monitora, nem CIEE, porque ela trabalhava na segunda e na sexta”.

“Eram as professoras, a diretora e a vice-diretora e vocês (as monitoras)”.

Quanto ao relacionamento entre monitoras e professoras a maioria das monitoras concordou que era péssimo.

“Horível!”

“Era bem ruim...”

“Era uma batalha todo dia. Porque elas faziam os trabalhinhos delas num canto e a gente fazia o nosso”.

“Nunca ninguém dizia que o nosso ‘tava’ melhor que o delas, sempre o delas, o nosso podia ‘tá’ lindo...”

“A gente deixava bilhetes desaforados umas ‘pras’ outras, elas colocavam e nós respondíamos e vice-versa”.

“E Deus o livre se eu não apagasse a luz, a professora não apagava a luz, eu tinha que apagar”.

“Tive colegas que diziam, eu não ponho colchonete, não arrumo nada por que eu sou professora, eu tinha que organizar a sala, tinha que organizar tudo, porque a professora era só pedagógico. Até então não tinha pedagógico... Depois eu trabalhei em turma de 4 anos e a professora refazia todos os trabalhos, a professora queria perfeição e eu dizia pra ela que isso não existia, se é um trabalho de criança é da criança, e não, a direção apoiou, eu já encontrei várias professoras boas e más e sempre foi assim”.

“Nós éramos tipo uma faxineira, fazia um trabalhinho com tinta e a gente tinha que limpar. Não tinha nem nome, era a monitora: ‘agora a gente vai brincar e a monitora vai limpar’.

“Não varriam, não arrumavam a sala”.

“Não ‘davam’ almoço, nem nisso nos ajudavam, era só nós”.

Em certo momento, levantou-se a questão que não houve, no momento da transição de Secretarias, de Secretaria Municipal de Habitação e Serviço Social para a Secretaria de Educação e Cultura, um esclarecimento das atribuições das monitoras e das professoras.

“Não ficou bem claro [...] a atribuição de ninguém. O que professora tem que fazer, o que monitora tem que fazer, não houve uma integração de ambas as partes, por isso teve esse atrito todo”.

Refletindo as mudanças do período questionado para o período atual, apontam que as crianças se mostram diferentes.

“As crianças mudaram muito”.

“Tem que dar 15 coisas [...] ‘pra’ eles na tarde”.

“Tu ‘dava’ um desenho eles demoravam pra pintar, hoje em dia em 5 minutos, tá pronto”.

Relataram sobre os cursos de formação disponibilizados na época. Salientaram que eram cursos que privilegiavam a prática à teoria. Que ensinavam ideias novas a serem trabalhadas com as crianças. E que eram gratuitos.

“Os cursos da OMEP”.

“E que assim, tu aprendia com os cursos! Hoje tu vai ‘lá’, ela fala um pouquinho disso e ‘tá’ aqui o trabalho, pode fazer o trabalho e apresentar”.

“Aprendia a cantar, fazer teatrinho, trabalhar com as crianças”.

“Eu me lembro de um curso com as professoras da UFRGS, em que elas falavam como eram as creches da UFRGS, elas falavam era um sonho. E as diretoras foram conhecer”.

“Hoje em dia, se não ganhar horas, eu não vou”. (referindo-se a compensação de horas)

“Não é valorizado, eu e a (citou a colega), ganhamos um curso”.

“O que é pedagogia hoje em dia, pessoal? Quem fazia magistério trazia bastante ‘pra’ dentro da escola, a gente pensa que vai aprender com as colegas novas e não acontece”.

“Uma das secretárias que ‘teve’ aqui, [...] queriam tanto que a gente estudasse, que a gente fizesse cursos. E quando eu fui estudar, fazer o magistério, uma vez por semana eu tinha que ficar lá, eu liguei pra secretaria e lembro bem, ‘tu já ganha pouco e tu quer ganhar menos?’ Por que eu precisava, foi uma professora da escola que eu trabalhava que ajudou, arrumou um jeito de ajudar eu e meus colegas, porque toda segunda-feira de 15 e 15 dias eu tinha didática de uma matéria, [...], eles querem que a gente estude, que a gente melhore, mas não querem ajudar a gente”.

“Já que a gente é educação o ano todo porque não também na jornada, que a gente tem que vir ‘pra’ escola e as professoras não?”.

“A gente aprendia a fazer coisas. Hoje, as jornadas pedagógicas, o palestrante fica falando e tu só olhando. Antes não, tinham oficinas, a gente aprendia, tinha que fazer teatro na hora. Eram coisas assim que a gente aprendia”.

“Eu acredito que assim, quando eu entrei aqui já estava a (citou uma colega), já estava a (citou a outra colega), elas já faziam um bom trabalho pedagógico, e elas não tinham magistério, era o dia a dia, a rotina, e os cursos que aprendiam. O que me ajudou muito foi o magistério, porque tu aprende muita coisa, pra nós, então nós vínhamos aqui e ensinávamos pra eles, eles pra nós, as CIEEs com pedagogia e magistério entravam e ensinavam a gente. Eu acho que tem gente com pedagogia, que tem professor com pós (especialização) isso e aquilo e não faz nada”.

Lembraram-se de como aconteceu a transição de Secretarias, de Secretaria Municipal de Habitação e Serviço Social para a Secretaria de Educação e Cultura. Ecoa através de suas falas o “ranço” que tal mudança proporcionou. Não cabe aqui julgar, se é certo ou errado este sentimento, mas abordá-lo como um dado relevante, pois traz um significado, uma marca identitária deste grupo.

“A secretaria de educação nos desvalorizou demais, como se a gente nunca tivesse existido na escola. O que eu vi, o que eu noto deles, [...] mas nos primeiros anos que eles vinham aqui, ‘agora que as crianças tão aprendendo, agora que as crianças estão fazendo alguma coisa’. Mas não é só agora, sempre foi feito...”

“[...] a educação realmente não queria creche, entre aspas, a creche seria um problema pra educação”.

“Quando o pessoal da secretaria chegou aqui eles deixaram claro que nós éramos analfabetas, ignorantes, elas diziam nas reuniões, ‘pros’ pais: ‘agora os filhos de vocês vão aprender porque agora eles têm professoras’”. Mas as gurias que ‘tavam’ aqui já tinham magistério, a primeira professora que entrou aqui não tinha pedagogia, ela tinha só magistério”.

“Uma vez falaram as ‘sucataiada’, de repente eles acharam que a gente não tinha capacidade. Aí eles acharam que as atendentes por terem segundo grau ‘iam’ saber fazer, mas ‘a gente tinha’ todas segundo grau, magistério. Então eles não sabiam o que aconteciam dentro da escola, esses que fizeram as leis, e por isso que eles colocaram que a gente ia só cuidar. Mas a gente fazia mais do que isso”.

“Eu acho assim, nós apesar de tudo que a gente passou, deles não compreender a gente, eu acho que a gente é nota 10 porque a gente faz do impossível possível, por essas crianças”.

Apontaram como no decorrer dos anos a escola passou a exercer mais e mais a responsabilidade sobre a educação das crianças.

“Começando pelos pais né, que a gente acha mais difícil hoje a educação das crianças que naquela época os pais nos ajudavam. E agora é mais difícil, eles não querem nos ajudar, (...) que nós tenhamos o compromisso e eles não”.

“Tem muita cobrança dos pais eu acho assim, porque agora qualquer coisa eles querem saber por que isso, por que ‘tá’ acontecendo, o que você tão fazendo na sala, porque acontece as coisas, vem logo julgando”.

4.2 GRUPO 2 - EDUCADORAS COM MENOS DE 20 ANOS DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO SUL

“Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso,

e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal” (JOVCHELOVITCH; BAUER In BAUER; GASKELL, 2002, p. 91).

Foi solicitado que as profissionais de Educação Infantil, professoras e atendentes e monitora relatassem como se deu sua entrada no campo de Educação Infantil, relatando também a entrada na Escola atual. Tal dado já foi apresentado anteriormente, mas se faz relevante, pois estas educadoras apresentam uma caminhada diferente. Durante suas falas perpassam muitos outros espaços profissionais, educativos ou não, até chegar à escola atual.

“Me formei em Santa Maria em 1988, tive a prática durante a faculdade depois veio toda parte de educação especial, mas como regente mesmo, em 2012 na prática de turma de educação infantil”.

“Fiz o concurso em 2006 (para atendente) e fui chamada em 2009 e foi o primeiro contato que tive com turmas de educação infantil”.

“Aqui na escola em 2013 e a minha formação de educação infantil [...] em 2007, mas antes disso trabalhei com crianças maiores”.

“Eu me formei em 2005, mas como eu não fiz magistério eu trabalhei na época como CIEE [...]. Em 2006 fui concursada Monitora em Vera Cruz (município vizinho), trabalhei até 2012. Fui ‘pra’ Rio Pardo, voltei e logo fui nomeada aqui, em 2012 comecei”.

“Eu comecei em 2008 como atendente, em 2010 pude começar meu curso de pedagogia, me formei agora 2015. Aqui na escola estou desde 2010”.

“Comecei em Vera Cruz como serviços gerais. Depois comecei o curso de pedagogia que terminei em 2012, onde fiz um concurso de auxiliar de educação, onde trabalhei até 2013 quando vim para cá. E em 2013 aqui nessa escola então. Os cargos de auxiliar de educação eram em escola, [...] comecei com ensino fundamental, depois fui pra educação infantil”.

“Comecei em educação infantil em 2012 em outra EMEI, em 2014 comecei aqui (disse o nome da escola) e agora em 2017 me formei em pedagogia”.

“Meu contrato foi aqui na escola em 2010, comecei a trabalhar com crianças aqui na EMEI. A partir do concurso (para atendente)”.

“Eu comecei em 1990 na educação infantil, 8 anos de educação infantil, manhã e tarde. Depois com primeira série, daí 2001 educação infantil de novo e em 2013 eu vim ‘pra’ cá pra EMEI. Depois do magistério fiquei dez anos sem estudar, fiquei dez anos achando que eu não queria estudar pedagogia”.

“Eu comecei a trabalhar aqui na EMEI, fui nomeada, em setembro de 2014, me formei em pedagogia em 2011 e em 2012 trabalhei numa escola particular em Venâncio Aires (município vizinho)”.

“Eu comecei em 2008 na (disse o nome da Escola Cooperativada), educação infantil, daí trabalhei vários anos lá. E fui na EMEI (citou o nome da escola), como CIEE, havia começado a fazer pedagogia, tinha só o magistério normal e depois eu gostei, e aí fiz o processo seletivo, em setembro de 2016”.

“Eu sempre gostei de crianças, e sempre gostei de educação infantil, e a família, toda é família de professores. Então foi tipo um incentivo, eu fiz dois anos magistério em Rio Pardo, e dois anos magistério em Venâncio. Depois disso, comecei a trabalhar no particular, que é uma realidade diferente da nossa, depois ‘tive’ uma experiência no Estado de um ano. Depois eu continuei Professora de Educação Infantil em Rio pardo, aí vim ‘pra’ Santa Cruz do Sul, pro município. Todas as (escolas) que eu passei de educação infantil eram bem diferentes, tanto pelo modo de aplicar as atividades, como o próprio convívio dos colegas”.

Em determinado momento, surgiu questionamento sobre a diferença dos cargos de Monitora e Atendente. Para as participantes do grupo não era clara a diferença destas duas categorias havendo confusão inclusive com outros cargos que não trabalham com a Educação Infantil.

Atendente de EMEI – “Monitora não ‘tá’ extinto?”

Professora 1 – “É que depende do contexto, depende das vagas”.

Atendente de EMEI – “Mas qual a diferença? De monitora e atendente?”

Professora 1 – “Pra mim é a mesma coisa”.

Professora 2 – “Era monitora, agora é auxiliar de educação”.

Professora 1 – “De repente eles usaram essa de monitora de educação em geral, porque daí eles podem jogar entre EMEI e EMEF”.

Professora 3 – “Nas escolas é auxiliar de disciplina”.

Quando questionados sobre o que levou a buscar esta profissão, colocam que foi por gostar de crianças, a necessidade de escolher uma profissão para “trabalhar” e que dê retorno financeiro, e a pressão da família em ter uma carreira.

“Eu, no começo 2006 e 2007, comecei a fazer o magistério por três meses, logo já comecei a fazer estágio nas escolinhas e odiei. Fiz duas três vezes e disse ‘não quero isso’. Aí depois com o tempo, decidi fazer pedagogia, aí logo já fui trabalhar com estágio e amei trabalhar. E hoje não me vejo fazendo outra coisa senão trabalhar com as crianças. Então no começo tu acha que não vai gostar, e depois vai pegando amor e não quer largar mais”.

“Quando eu era pequena sempre quis ser professora, usar óculos, me achava o máximo, sempre queria! E esperei até o último dia de matrícula, do colégio das Irmãs da época, porque sabia que não tinha como pagar. Daí na minha ideia, eu era obrigada a estudar, e tinha que continuar a estudar. E esperei até o último dia da matrícula ‘pro’ magistério. Quase que minha mãe e meu pai não conseguiram pagar. E eu sempre gostei da educação de

crianças. Iniciei numa escolinha evangélica e tinha contato com as profes do (nome da escola) 'pra' ver como era o trabalho. Me formei e assumi lá, quem me orientou foi a professora que estava saindo, ela falou 'olha o trabalho é assim e assim' se tu quiser seguir. Aí eu fui seguindo, vendo o que dá 'pra' mudar, o que tinha que trocar conforme ia passando o tempo. Era só eu, não tinha apoio”.

“Desde pequena eu queria trabalhar com gente, meu negócio era trabalhar com gente, queria fazer medicina [...]. E aí eu tinha uma tia que trabalhava, minha tia e primas que trabalhavam na (nome da escola). A gente tinha muito contato com as crianças e aí comecei a fazer magistério, e como gostava de desenhar e pintar, achei um máximo o magistério por ter muitos trabalhos. Quando começou a época de fazer vestibular pensei que com magistério não ia conseguir medicina nunca, me senti muito covarde e até hoje me cobro muito por não ter feito vestibular 'pra' medicina porque achava que não ia passar. Então eu pensei 'vou fazer algo 'pra' trabalhar', e o curso de educação infantil em Santa Maria ele não era licenciado pelo MEC, e nós corríamos o risco de se formar e não ter o registro no MEC, então nós nos formamos no dia 18 de dezembro e a regulamentação do curso pelo MEC chegou no dia 15. Nós fazíamos paralelamente as matérias pedagógicas do ensino médio, psicologia, sociologia e filosofia, 'pra' caso a gente precisar entrar pra esse lado. E acabei fazendo educação infantil, logo que me formei eu vim pra Santa Cruz e eu já tinha feito especialização e me encantei pela alfabetização. Trabalhei por 16 anos no (nome da escola particular) com alfabetização, trabalhei também na APAE porque as turmas são diferentes mas as faixa etárias são adequadas ao que seria a educação infantil e eu me encantei pela educação especial e educação infantil. Me redescobri fazendo essas duas coisas e desde então amo demais o que eu faço. Às vezes até uma paixão exagerada pela educação especial, pelas crianças com alguma deficiência. A educação infantil tem esse adendo da gente poder descobrir muitas coisas, que a gente vai poder tratar, que a gente vai conseguir conduzir de formas diferentes”.

“O que levou eu fazer magistério? Minha mãe, eu 'tava' na oitava série, estudava no colégio das Irmãs com bolsa, porque a mãe trabalhava no hospital das Irmãs e ela disse pra mim: ou tu faz técnico em enfermagem ou tu faz magistério, como eu morro de medo de agulha, fiz magistério. Aí fiz o magistério, mas não trabalhei logo, fui trabalhar em escolinha particular bem depois, então fui fazer vestibular em Santa Maria 'pra' química. A minha vó me ajudava lá, aí ela ficou doente tive que voltar, aí fiz vestibular pra letras, fiz 4 semestres, não conseguir pagar então desisti. Trabalhei em escola particular, Copame, fiz o concurso em 2000 achei que nem ia ser chamada, e tô aqui (no cargo de monitora de EMEI). Fazendo pedagogia”.

Tanto atendentes, monitora e professoras apontaram a diferença entre os Cursos de Pedagogia que cursaram.

“Eu quero complementar. Eu fiz magistério aí fiquei dez anos sem fazer nada, ai queria fazer letras desisti, aí eu fiz a pedagogia séries iniciais, e me formei em 2001, aí eu tinha que fazer alguma coisa, aí eu fui pra educação infantil, fui pesquisar um pouco mais sobre essa faixa etária que eu tinha. Pois tudo que eu tinha aprendido foi na prática”.

“Minha pedagogia já era educação infantil, anos iniciais e gestão, tudo junto. Também por 'tá' dentro da área. E 'pra' gente entender mais essa faixa, de

0 a 5 anos, nunca mais se vai crescer, vai se desenvolver da mesma forma na vida, como nessa idade”.

“Um dos motivos que eu comecei na PUC a pedagogia pré-escolar! Foi bem na época que separou em pedagogia anos iniciais. Quando eu fiz lá, era supervisão, anos iniciais, educação infantil, orientação, educação especial, tanto que éramos 80 formandas das 5 pedagogias”.

“Quando eu comecei na UNISC, foi bem quando deu a separação, e depois disso eu fiz o pós em educação infantil, mas eu também comecei a pedagogia depois de uma certa idade, porque não tinha ‘pra’ pagar, também queria ter feito magistério mas não pude porque era muito caro. Depois de adulta casada já fui buscar. Era um sonho meu, sempre quis ser professora”.

As participantes da entrevista apontaram onde trabalharam antes de iniciar na Educação Infantil. Em alguns casos nunca tiveram interesse em trabalhar com criança, mas a estabilidade do concurso fez a mudança de ideia; em outros casos houve a necessidade de trabalhar em outras áreas para custear os estudos; e ainda a jornada profissional iniciou em outros segmentos da Educação Básica.

“Eu fiz várias coisas, trabalhei na prefeitura, como CIEE, de safrista antes disso, na Xalingo, no Natal e Dia da Criança”.

“Eu não pensava em trabalhar na área, entrei pelo fato da estabilidade por ser concurso, e depois quando estava dentro, comecei a fazer pedagogia”.

“Eu terminei o ensino médio, eu fiz em Monte Alverne. E via minhas colegas que pegavam o ônibus e iam pra Venâncio fazer magistério, e eu chorava porque também queria fazer, mas meus pais não tinham condições de pagar e daí depois de um certo tempo fui morar em Venâncio e trabalhava numa fábrica de plásticos, e sempre pensava: “Meu Deus minhas colegas tão fazendo faculdade” e eu sabia que umas os pais não tinham como pagar e eu pensava: ‘como elas estão fazendo, e eu não posso? Eu preciso estudar!’. Ai eu escutei na rádio que ia ter uma processo pra fazer o técnico de enfermagem na UNISC, e eu falei pra mãe que eu ia fazer e eu passei na prova. Ai eu fiz o técnico de enfermagem, depois que me formei eu fiz um semestre de enfermagem só que daí achei muito difícil: “eu não vou conseguir fazer enfermagem porque eu vou ter que estudar muito”, porque ali depois de formada não ia adiantar, ficar colando nas provas pra passar, tu tem que saber, porque depois na prática tu não vai ter pra quem perguntar. Então meu marido falou ‘porque tu não faz pedagogia?’, e eu sempre gostei de mexer com papel. Eu queria trabalhar na área mas não achava o salário bom, então eu sempre pensava que tinha que ganhar mais pra pagar a faculdade, trabalhei em metalúrgica, em fumajeira e aí depois de formada, que fui trabalhar na área. Trabalhei em Venâncio em uma escola particular”.

“Eu também não desejava, não entrei nessa área porque desejava, mas foi pela oportunidade do concurso. Como eu gosto de criança vou fazer pra atendente. Trabalhei em fumajeira. Trabalhei em escritório, na Rodoviária, daí depois aqui”.

“Quase que larguei tudo, fiz pedagogia, trabalhava aqui na (nome da Instituição de Educação Infantil), a gente se incomoda, a gente sabe como é trabalhar com educação, questão de valorização, o salário baixo. E disse eu vou cursar administração, comecei a cursar escondido, o pai e a mãe ficaram bravos, cursei 3 a 4 semanas, bateu a matemática, desisti porque minha área é na sala de aula. Cancelei, aí fiz o pós em supervisão escolar”.

“Eu trabalhava no comércio tive a oportunidade de fazer o concurso (para atendente de EMEI), não tinha estabilidade no comércio, gostava de criança então resolvi fazer o concurso, passei e ‘tô’ desde 2009 aqui, gostei, e pretendo fazer pedagogia”.

“Eu trabalhei em diversos setores, fiz o curso de analista [...], gosto de psicologia... mas eu sempre gostei também, quando era criança eu sonhava em ser professora, quando era adolescente incomodava a sobrinha, ensinava a ela matemática e ela não queria pensar e me estressou... daí desisti, fiz contabilidade. E agora depois de madurinha fiz pedagogia por EAD, por não ser tão puxado”.

As professoras relataram como sofreram resistência e preconceitos ao escolher esta profissão. Seja pela família, seja ao buscar outra colocação profissional para continuar os estudos. Inclusive uma professora relata o preconceito racial sofrido pela sua comunidade, ao escolher ser professora mesmo sendo negra.

“Eu tive resistência (da mãe) quando fiz magistério, por professora ser pobre...”

“Tu era a mãe, eu era a comunidade, “a negra quer se aparecer”. Olha gurias, era difícil, quando fui na (indústria do tabaco) com a formação. “Eu vou varrer”, “Olha não posso te colocar porque tu tem formação”. A mãe arrumou na (outra indústria do tabaco) ‘pra’ mim, fui faceira: “Olha tu não pode porque tem formação”.

“Professor é um status”.

“Mas não era bem assim não, quando eu me separei e vim de Santa Catarina, aquela velha história: teu currículo é muito bom não dá, nada dá. Aí que eu me atraquei a estudar ‘pra’ concurso. Que adianta ter currículo bom, tu quer receber, tu quer trabalhar! ”

As participantes relataram o que idealizaram ao iniciar o trabalho com a Educação Infantil. Apontam para a expectativa de querer “mudar o mundo” quando começam sua formação e sua vida profissional, mas quando realmente se veem à frente da realidade vivenciada na escola, apontam que a visão de tal expectativa muda.

“Nós quando estávamos indo ‘pra’ Porto Alegre estudar, estávamos planejando construir uma escolinha em Rio Pardo, porque não tinha, tinha só do município, pensava em montar uma escola. Todo mundo que entra na

pedagogia pensa em construir uma escolinha. Não é bem assim, ainda pegou bem aquela divisão tem que ser professora de educação infantil...”

“Esse negócio de montar uma escola, acredito que passe sempre pela cabeça. Quando eu fiz minha especialização em gestão, fui ‘pra’ um colégio do estado e me convenceram a concorrer como diretora e era de três anos, fiquei dois anos e meio, e pensei que não sirvo pra isso. Isso de tem que chamar a atenção, controlar, e começou a me incomodar e foi uma decepção muito grande, e eu vi que eu não queria mudar o mundo, e percebi que a gente consegue mudar o mundo na nossa sala, com os nossos pais com a escola inteira acaba nos frustrando. Meu chão é direto com as crianças, então essa coisa de construir uma escola perfeita, tu não vai conseguir, não que o trabalho diferente da escola, ele não é bom. Eu acho que todo profissional deveria ter a experiência nem que fosse a estágio ‘pra’ pelo menos saber o que é uma direção, o quanto tu te incomoda. Mas a maneira que as pessoas passam a te enxergar machuca”.

“Sobre isso que a (nome da colega) falou de mudar o mundo, às vezes a gente ‘tá’ na sala de aula e aquilo passa despercebido, vi no fantástico, aquela criança agarrada na mochila, e que ela não largou, e que ela disse que o futuro dela ‘tava’ nos livros, que ela queria ser professora. E a gente pensa quem incentivou claramente: o professor dela! Então a gente pensa em mudar o mundo, mas não, a gente já muda nessa criança, que disse que o futuro dela ‘tava’ dentro dos livros, uma criança de 8 anos bem pobre, que a água (da casa) foi até quase no teto. Então às vezes uma palavra que a gente fala já muda o mundo”.

“Mas o profissional que é da educação infantil, querendo ou não, lida com a parte afetiva. Às vezes tu pegar a criança e falar mais próximo com ela, é que ela vai conseguir, muda muito a vida. Mudar o mundo a gente pensa na escola inteira, mas nem sempre é assim, às vezes apenas em um aluno tu já muda o mundo”.

“Quando eu assumi, eu assumi porque eu queria trabalhar, minha formação era ‘pra’ aquilo, eu queria encarar, era tudo lindo maravilhoso. E aí tu chega e a realidade é outra, então na prática, que eu peguei o amor pela coisa. [...] Foi da prática que se deu aquele amor, o gosto e depois quando eu peguei a alfabetização que me apaixonei, na educação infantil que aprendi muitas coisas. Tu saber que tu tens uma rotina, mas sempre ter um pontinho novo. Tu ‘tá’ ali pra dar o teu melhor, então uma gotinha que tu pingar hoje tu vai ter um resultado. Uma coisa que fiz bem no começo foi conversar com um menino que eu via que era uma menina, e depois ele me chamou e agradeceu. E quantos anos depois, a pessoa vem agradecer. E dizer que ajudou que fez a mãe olhar com outros olhos”. Daí eu dizia ‘pra’ ele: ‘a profe tá vendo que tu é diferente, a profe vai conversar com tua mãe’. Então eu fui e perguntei se ela notava que ele tinha traços femininos: ‘Quem sabe mãe tu observa’. Então ele me chamou anos depois disse: ‘Profe minha mãe me aceitou, olha como tô bem com isso’. Ter esse retorno é muito bom. Então, como eu tinha isso do lugar onde eu morava, de tentar sair da realidade, sempre tento mudar a realidade, incentivo o estudo, pra sair daquele espaço de realidade limitada”.

Quando questionadas sobre formação continuada, relataram sobre a necessidade de buscarem tal formação por conta própria, sem incentivo financeiro

da Prefeitura. Discutem também a formação ofertada para professora da pré-escola e alternativas para compensar os poucos momentos de formação na escola.

“[...] Eles cobram a gente, querem que a gente cada vez ensine melhor, faça atividades melhores, diferenciadas, mas não nos proporcionam nada pra que a gente consiga fazer”.

“Da última vez eu achei bem interessante (o grupo da pré-escola) a gente fez oficina. [...] Primeiro a fonoaudióloga deu palestra, sobre leitura na educação infantil, contação de histórias. Daí a gente fez atividades que já fiz com as crianças e eles gostaram, acharam bem legal”.

“Única coisa hoje em dia é internet, mas aí vai da questão de cada uma de ir atrás, procurar estudar, musiquinha atividade diferente, agora, a realidade da escola, acho que é isso, tu tem que sempre ir pesquisar na internet”.

“Os livros que falam sobre movimento... isso também é uma formação. Não sei se é nessa escola ou na outra, mas que tinha xerox das páginas, ‘pra’ ler enquanto os bebês dormem e conversar, depois trocar ideia. [...] Então era na outra (escola em que a professora trabalhou), e na reunião a gente combinava tal”.

As participantes apontaram o que buscam nos cursos de formação. Dentre o que foi destacado pelas educadoras muitas buscam nos cursos ideias de atividades diferenciadas para serem aplicadas nas turmas. Outras educadoras apontam cursos que buscam refletir sobre o que se vem desenvolvendo na sua prática também são importantes.

“Eu busco novidade ‘pra’ trazer pro aluno, novidade prática pra dentro da sala de aula, em relação a brincadeiras, propostas, coisas diferentes. Eu penso que a gente tem ‘pra’ oferecer aquilo que eles não têm em casa, então não é DVD, tem que ser o que eles não têm em casa. Então é musiquinha, é se arrastar, é brincadeiras, sempre coisas diferentes. Mas se a gente apresentar todo dia a mesma coisa, “ah eles adoram massinha”, aí todo dia massinha, aí chega a hora que eles não vão querer mais, que eles vão enjoar”.

“Eu também, eu busco coisas assim, ‘pra’ acrescentar na prática com as crianças, então essas formações de debates de refletir, eu acho que não acrescenta muito. Mais coisas práticas”.

“O que eu questiono nesses encontros, já falei, é o seguinte, pega qualquer seminário (citou as Universidades e Faculdades que ocorrem): tu questiona, tu pensa, tu reflete, tu analisa! Mas (de efetivo) o que eu levo pro meu aluno em sala de aula? De musiquinhas diferentes? Uma proposta inovadora? Um modelo de cartaz diferente? O que eu levo daqui pra sala de aula, uma construção de sucatas, sabe aquela coisa assim prática de oficina, de pessoal com meu aluno? É raro, não tem. É só texto, pra tu questionar, pensar, refletir. Isso é uma coisa que questiono. Até na faculdade acontece isso, tu só pensa questiona, pensa questiona, aquele curso prático: dez musiquinhas de rotina, se a gente puxar uma pra outra, será que sai? Duas

musiquinhas pode sair, porque a gente não sabe, a gente não conhece, e também vamos atrás onde? Eu acho assim, que falta mais essa parte prática nesses cursos. Não sei se vocês sentem essa dificuldade gurias?”

“Eu já prefiro as duas coisas juntas, porque é tão bom tu ouvir uma pessoa. Por exemplo, semana passada teve uma palestra com uma pessoa que era bioquímica e acabou se transformando em uma psicopedagoga, por razão do filho ser autista. Aí essa pessoa fez a gente pensar, ela trouxe atividades que tu pode fazer com crianças autistas, atividades práticas ‘né’. Mas ela fez a gente pensar muito. Como é a realidade, e quanto eles são diferentes. Aí tu começa a analisar e ver tuas crianças de uma forma diferente, então esse ‘cutuco’ é muito bom. Às vezes tu ganha atividade, ganha atividade, e na ânsia de fazer coisas diferentes a gente não consegue perceber algumas coisas, então eu acho que tem que ter essa coisa do tempo de tu olhar, não ‘tá’ sempre fazendo atividade, porque eu tenho que fazer atividade porque eu tenho que prestar contas, e fazer por fazer. Às vezes uma atividade que tu começa a fazer que leva dois dias porque teve um gosto tão bom de participar que te dá uma percepção dos alunos que tu tem. Às vezes os próprios cursos que a gente vai, que eles dão, fazem com que a gente pensa, e faz a gente desestabilizar. Por exemplo as crianças, a criança só aprende quando aquilo que ela já sabe desestabiliza, ‘aí’ ela vai adiante. A história da massinha. Se tu der sempre a massinha, ela vai ficar só na massinha, agora se tu der algo junto pra ela com a massinha que desestabilize, ela vai ter que buscar uma resposta, ela vai ter que construir em cima disso. Essas coisas que eu acho importante e que às vezes as pessoas, te cutucam e fazem tu pensar: ‘opa tem coisas que eu posso fazer de diferente, e não só atividades por atividade’. Por que às vezes quem ‘tá’ de fora consegue ver as coisas de fora, que a gente que ‘tá’ envolvida demais e não percebe. Essa teoria, essa reflexão é muito importante, não só no trabalho da gente, mas no trabalho do outro’.

“Quando teve a inscrição ‘pro’ seminário eu disse que preciso ver outras coisas, pessoas diferentes, ouvir outras pessoas. E como a (citou a colega) colocou que é o puxãozinho do tapete. ‘Ah, eu ‘tô’ fazendo tal coisa e vem alguém e diz: ‘ah, mas assim, assim e outra coisa lá’ e tu fica com essa pulga na orelha e já pensa ‘será que eu posso melhorar?’. Essa coisa de buscar sugestão. Digamos assim, eu já passei por essa fase de ir num curso, e querer trazer algo novo ‘pra’ cá, porque no fundo tu vê que tu faz tanta coisa que lá alguém faz o que tu também tá fazendo”.

“A gente acaba cobrando muito da gente, a gente pensa que seria um trabalho simples, algo pequeno, mas se a gente para ‘pra’ analisar e vê que na verdade não, a gente acaba exigindo muito”.

“O teu objetivo com aquela atividade, ela pode parecer ‘pra’ alguma pessoa que olhe, alguém vem na tua sala e vê tu fazendo com a criança. Essa pessoa que entrou não sabe qual é teu objetivo com aquela atividade. E as vezes é alguma coisa tão corriqueira, tão boba por exemplo tu pode deixar eles brincarem livre com o material, mas tu tem objetivo em cima disso, o que tu ‘tá’ buscando com aquilo ali, isso tu precisa ter uma certa segurança quando tu faz uma atividade, porque tu ‘tá’ fazendo aquilo, não fazer por fazer, e saber por que ‘tá’ fazendo, e tu ter condições de argumentar em relação à tua turma. Por que nós somos diferentes. Isso é olhar pedagógico, é tu não ter pressa ‘pra’ fazer as coisas”.

“Eu acho que a gente tem muita pressa, às vezes, de querer fazer as coisas, e a gente perde determinados momentos. Um dos meus alunos, ‘tava’ até contando pras gurias, eu ‘tava’ pensando como que vou colocar

na avaliação dele que ele 'tá' sempre pensando em outra coisa. Eu posso dizer uma frase, que depois eu posso perguntar pra ele 'fulaninho, o que a profe acabou de dizer?', ele não sabe dizer o que eu acabei dizer, aí ele vem e me conta o que 'tava' pensando, coisas fantásticas! 'Aí' esses dias ele 'tava' ali na árvore deitado na raiz, com as mãozinhas cruzadas olhando pra cima, eu olhei aquela cena, 'tá' ali ó, preciso de uma foto pra registrar e mostrar pra mãe. Essas coisas sabe, são pequenas coisas que a gente percebe, às vezes no pátio, quanto é importante a gente 'tá' conversando, mas a gente 'tá' olhando para as crianças. Então essas coisas a gente não encontra em cursos, não encontra em palestra em lugar nenhum, 'tá' dentro de nós, e a gente tem que se dar conta que não é fora que a gente vai encontrar'.

“Qualquer coisa que a gente faça, por menor que seja a atividade, é preciso ter um objetivo, não é só fazer atividades 'pra' encher teu dia, pra encher as horas. Todas atividades, por menores que sejam elas, tu tem que ter um objetivo 'o que eu quero com isso, o que eu quero observar, observar aquela criança, como ela 'tá' se desenvolvendo' uma criança que tu conseguir observar já é de grande valia. Então tu tem que observar as crianças, entender como estão reagindo, é bom as atividades mas tudo tem que ter uma objetivo. E sobre a teoria, a gente pensa 'é só teoria' é importante porque tu aprende a conhecer a crianças, tu aprende a entender, que quando eu estava começando a fazer pedagogia eu tinha coisas que não entendia 'por que aquela criança é assim?' e aí com a teoria a gente consegue entender, os estágios. Então a gente se acalma mais, porque tu já sabe, que a gente 'tá' entendendo, ou tu desconfia que alguma coisa não 'tá' batendo, tem que associar, a teoria e a prática”.

As educadoras apontaram que muitas situações referentes ao trabalho aprendem umas com as outras, através da prática e do relato da experiência vivida anteriormente pela colega.

“Foi o que aconteceu com a (nome da colega), em relação a berçário, ela mesmo disse que ela não tinha pensado na relação pedagógica nos berçários, e a partir de agora ela vai ver os berçários de outra forma, vai enxergar o trabalho a ser feito com berçário de outra forma, a maneira com que tu vai lidar com aquilo. Então não precisa chegar alguém pra ti e te ensinar, é nas pequenas coisas que tu vai se ligando, e acho que é isso”.

“Eu acho, que é a experiência também 'né', de ficar um ano dois anos, vai conhecendo, sabendo que daquela forma que tu agir não vai estar certo, que já aconteceu e tu já agiu daquela forma. Sempre tem o começo, a gente nunca faz nada perfeito, tudo certinho. Então tu começa, faz algo errado, e viu que não dá certo, e na próxima tu já avisa a colega que não dá. Como teve uma colega pra outra: 'fulana tu tá com frio?', 'tô louca de frio', 'mas tuas crianças tão sem casaco', 'ah mas elas não sentem frio!'. É a questão da experiência, não teve filho, 'arrecém' começando. Ao longo do tempo acho que ela vai conhecendo, que se ela sente frio, as crianças também sentem frio, que 'tão' correndo mas não necessariamente tenha que ser de manga curta. É a experiência de anos que a gente vai vivendo e aprendendo, que ao passar dos anos tu vai passar aquilo pros colegas que tu já fez e não deu certo. E assim tu também vai ajudando eles a ter mais experiência”

“É falando, conversando, ajudando, na prática, colega 'tá' fazendo alguma coisa 'olha colega, eu já fiz isso, não deu certo, que a mãe não gosta, que

vai cair, outra turma já teve o caso, não deu certo'. Então a gente como têm mais experiência, e mesmo que seja alguém que tenha mais experiência, venha de outra escola, a gente que 'tá' aqui, que conhece o nosso sistema, conhece as crianças, conhece o pai, podemos passar. Tem colega que não aceita, mas eu nunca tive o caso de alguém não aceitar. Mas às vezes se torna chato de toda hora, tu falando, mas tu já fala pra prevenir, porque tu já passou e sabe o que vai acontecer".

"Tudo, inclui tudo, cuidado a rotina, que a gente sabe, fatores pedagógicos também, eu acho que inclui tudo, todos os fatores".

"A higiene também, uma colega diz 'ah esse aqui tem que usar tal pomada, porque ele tem uma alergia'. Esse diálogo de uma 'pra' outra tem que existir, porque às vezes uma cuidou de um bebê e a outra não, então esse passar pra outra tem que ter, mas tem que ter jeito de passar, às vezes se tu não fala direito a colega fica brava, pode reclamar. Mas tem como passar".

"Eu acho que as coisas da rotina sim, eu acho que funciona se tu colocar 'pra' colega como funciona. Mas as coisas pedagógicas, cada um tem seu jeito de fazer. Pode não ter dado certo pra uma, mas pra outra vai dar. Vai ser outra maneira que tu vai colocar as coisas de maneira diferente. Pode ter gente que fale, 'não vai dar certo tal trabalhinho, eu já tentei'. Mas aí tu vai tentar e vai conseguir, tudo depende de como tu vai fazer, depende também da turma, das crianças, tudo vai depender".

"Eu vou explicar do modo que me explicaram, então eu vou passar para ela, meus hábitos, minhas manias, para coitada que está chegando né. Isso tem que mudar, a gente tem que evoluir! Eu evolui, mas tem pessoas que não conseguiram ver isso, então elas continuam do mesmo modo, passam pra outro e vai seguir assim. Isso tem que mudar".

Em certo momento surgiu discussão sobre a teoria e a prática nos cursos de pedagogia. E a visão de cursar a graduação em Pedagogia já trabalhando e tendo experiência em Educação Infantil.

"Quando eu comecei na pedagogia, eu fiquei muito decepcionada, achei que era outra coisa bem maior, mas é só para "encher linguiça". Eu fiquei bem decepcionada, agora passou o choque né, mas é bem decepcionante. [...] A gente percebeu que todo mundo só se olha e ficamos pensativas... A prática é muito diferente da teoria. [...] É bom a parte teórica né, 'pra' gente saber né, mas eu achei muito decepcionante, achei que era mais".

"Eu achei bom, eu precisava da teoria, 'tava' incomodando. Eu precisava explicar para as crianças da onde as coisas vinham e eu não sabia explicar, 'da' quando fui estudar complementou, 'pra' mim foi muito bom, pra tu poder saber que o autor tal, 'tá' falando isso, que eu 'tô' praticando, que eu 'tô' fazendo alguma coisa que tem justificativa. [...] Porque quando tu inicia, tu acha que é só começar, mas não é assim. Tem que ter alguém que tenha um embasamento. 'Pra' mim foi bem bom, mas como eu disse, como eu trabalhei muitos anos na prática me fez falta, e queria saber da onde vinha, quem descobriu aquilo".

“A gente tem bastante dúvida, as gurias estão sempre questionando, mas os professores (da graduação), a maioria sendo mais de idade, eles têm aquela visão mais clássica, eles não conseguem fugir”.

“Eu acho que eles passam que tu seja diferente, mas eles não fazem, muitos as vezes é aquele método antigo”.

“Bom, eu me formei em 98. Quem fez o magistério sabe que no estágio tu passar por 6 meses dentro de uma sala de aula, então, tu é responsável pela aquela turma, tu vai fazer reunião com os pais, tu vai fazer parecer descritivo, é contigo aquilo ali. Hoje em dia na faculdade é um estágio de três semana, três semanas e já ‘tá’ com canudo embaixo do braço e já ‘tá’ pronta pra pegar uma turma de 20 alunos. [...] Seria essencial nos cursos de pedagogia ter um semestre de estágio”.

“Lá em Santa Maria, o último semestre era praticamente só estágio. E nós tínhamos que optar em fazer as disciplinas pedagógicas num horário e a educação infantil em outro, mas no último semestre era só estágio. Tu só se encontrava com a orientadora que tu precisava fazer o trabalho de conclusão. Na época era diferente, tu te encontrava, elas te visitavam praticamente toda semana, tanto da disciplina que tu tinha escolhido, quanto da educação infantil”.

Em determinado momento, iniciou uma discussão se as “atividades pedagógicas” deveriam ser realizadas ou não por todas as crianças ao mesmo tempo. A questão surgiu a partir de duas atendentes e gerou um debate entre todas as integrantes do grupo, sendo que cada uma expressou suas experiências vividas e puderam contrapor com argumentos do que experienciam e acreditam que possa dar certo na prática diária.

“Tem coisas que não funcionam também quando tem um número grande de crianças, ‘aí’ tu pensa: ‘poxa achei que isso ia dar certo’”.

“E não dá, porque é muita criança, ou faz um pouco como vejo às vezes, a (citou o nome da professora) eu vejo, fica um pouco das crianças dentro da sala e o outro pouco do lado de fora, eu não acho legal, porque acho que todos deveriam interagir todos junto. Mas pelas condições, as classes que não têm ‘pra’ todos, as salas pequenas, claro que não vai ter condições de fazer”.

“A orientação que tinha ‘lá’ na secretaria, pelo menos quando iam ‘lá’ na EMEI, era ‘pra’ que se fizesse assim, dois grupos. Um grupo fazendo atividade, e outro grupo brincando no pátio”.

(Pesquisadora) “Vocês acham que todas as atividades da educação infantil devem ser feitas com todos ao mesmo tempo?”

“Minha opinião? Eu gostaria de ter uma sala grande, com cadeiras ‘pra’ todos, pra fazer ao mesmo tempo pra todos. Como eu fazia quando ‘tava’ ali na 11, com a Beth tinha classe, eu e a (nome da colega) pegava juntos e nós conseguíamos fazer uma atividade com todos, dava trabalho, mas nós

conseguíamos pegar todos juntos porque nossa sala era maior. Mas eu vejo a sala 9, não tem condições porque não tem classe. Na outra escolinha nós pegávamos a turma e íamos 'pro' refeitório com as mesas grandes, porque não tinha condições de botar classe pra todo mundo".

"Pela vivência que eu tive 'lá' na EMEI, era uma turma de 32 crianças, 'Aí' sempre aquela questão de incomodar demais, 'aí' o conselho foi esse, dividir: um grupo faz a atividade e outro brincando no pátio".

"Só que elas controlavam, quem foi 'pro' pátio hoje, pra não acabar assim, sempre a mesma criança indo pro pátio, e funcionava bem, só que no início as gurias tinham aquela dificuldade, 'fazer dois grupos, separar as crianças e tal', mas dava certo".

"Eu acho que depende da atividade, se tu vai fazer algo de tesoura, de colar, 'aí' eu até acho bom dividir. Se é algo 'pra' interagir 'aí' é diferente".

"Contaçõ de história é diferente, porque a gente usa outro espaço, pega os tapetes. Mas agora assim, se for diretamente no papel não tem como não dividir, muito pouco espaço".

"Pra mim 'tá' sendo uma realidade diferente porque eu sempre gostei de trabalhar tudo junto. Até 'pra' tu ter olhar sobre alguns, como eles tão respondendo, fazendo com os colegas, quem 'tá' ajudando quem. Aí tu percebe e tem uma visão mais crítica sobre o que 'tá' acontecendo. Só que agora na sala pequena, com todos eles, não tem como passar pelas mesas e ver se a coisa 'tá' andando, como 'tá' sendo essa troca, então às vezes uns vão fazer uma coisa no fundo da sala e alguns eu sento e vejo como estão fazendo, porque é complicado o espaço físico, mas eu prefiro todos juntos. Claro que existem casos que não tem condições".

"Mas aqui que tenho uma sala grande, eu faço isso às vezes, separo em dois grupos, um grupo fica fazendo outra coisa, brincando e outro fazendo atividade, eu consigo. Depende a atividade o que é, acompanho aquele grupo ali depois troca".

"Eu também gosto de fazer, até 'pra' depois a gente saber como eles estão, se eles estão recortando ou não, porque às vezes tu coloca todos juntos e tu não consegue observar, e assim quando tu divide, uns ficam com joguinhos e tu consegue ter uma atenção maior sobre eles, porque tem coisas que tu tem que fazer até porque tu tem que saber como avaliar né".

"E até 'pra' gente ouvir o que eles tão falando, porque é tão interessante tu saber, tu pegar numa simples conversa, quando eles tão brincando mesmo, tu consegue entender tanta coisa que às vezes passa com teu aluno, que às vezes ele 'tá' fazendo atividade e nem percebe, sobre a realidade deles da maneira com que reagem a determinadas atividades, então eu acho bem interessante a gente sair daquela posição. É importante às vezes tu ficar fora e ficar observando, 'pra' ver como eles estão reagindo como estão realizando".

A prática pedagógica das turmas de berçário foi discutida considerando a necessidade de uma formação profissional efetiva no que se refere às necessidades desta faixa etária.

“Falando em formação [...], uma das coisas que percebi quando entrei aqui, na época no berçário. A gente tem aquela questão da educação especial, de trabalhar com crianças com deficiência ou não, é uma coisa que o município deveria ter cuidado. Porque querendo ou não, quando as crianças vão pro berçário, elas vão iniciar uma nova fase, então as pessoas que vão trabalhar com essas crianças, não podem ser qualquer pessoa sem formação nenhuma. Nada contra o pessoal do CIEE, muito pelo contrário, tu não desmerece a formação ou não da pessoa, mas é uma período onde se detecta muita coisa, então assim ó, crianças que tu percebe lá no berçário, entra no maternal e tu percebe que tem alguma coisa diferente, quer dizer, conhecer o desenvolvimento infantil. A maioria da gente têm filhos, mas nossos filhos são sempre diferentes, o olhar que a gente tinha quando eles eram pequenos é completamente diferente do que a gente têm com nossos alunos, e podemos usar aquela coisa assim: ‘casa de ferreiro espeto de pau’ porque a gente não enxerga coisas nos nossos filhos, que as próprias profes tiveram que chamar atenção porque a gente não enxergava. Isso eu acho, que nos berçários no maternal, não deveria ter o troca-troca, de qualquer pessoa ir ‘pra’ lá, primeiro lugar tem que ser alguém que goste daquilo, que goste de bebês, que conheça...”

“Que conheça como é que funciona o desenvolvimento infantil, porque tem coisas que tu vai fazer com os bebês, que se tu chega e fala que eles têm que ficar aqui, ficar ali, mas tu tem que desafiar eles, pra que eles se desenvolvam, eu acho assim, que essa é uma formação que tinha que ser obrigatória, trabalhar com os pequenos, deveria ter o mínimo de conhecimento, porque as coisas acabam estourando quando eles estão com 4 e 5 anos. Que ‘daí’ a gente percebe de crianças, ‘nossa como isso a gente não viu antes’, não é culpa de quem ‘tava’ lá, porque às vezes a gente não percebe. Mas ao mesmo tempo, a gente levantar, ‘fulaninho e um pouquinho diferente dos outros’ e pensar porque ele é diferente ou deixar a criança de lado. ‘Ah ele não gosta de fazer isso, ah tudo bem’. Tem que aprender a ter um olhar diferente ‘pra’ todas as nossas crianças”.

“E na prática eu acho que é bem ao contrário (o que acontece), quanto menor a criança, menos profissionais precisa ser, não ter pedagogia não precisa ter nada, tem essas creches cooperativadas que as mães vão lá e cuidam, sem formação nenhuma. Porque acham que crianças pequenas dando leite e trocando ‘tá’ bom”.

“Assim no começo ali na três, foi bem difícil, porque eu tentei, agora por exemplo, eu plantei a sementinha e germinou, [...] que fazer da própria muda um momento pedagógico. Porque assim, tu ‘tá’ trocando a criança, tu ‘tá’ conversando “cadê a barriguinha, esse pé tem chulé, fui tem cocô, ui cheiro ruim’ e por aí vai fazendo. Porque a profe tem que entregar ‘pra’ criança o próprio copinho de água? Não vamos deixar ali em cima, e cada um vai pegando o seu, nós chamamos. Porque já estão trabalhando a questão visual de identificar o seu, qual é do colega. Faz uma rodinha e diz, ‘vem aqui dá um abraço na profe, agora senta, vem o próximo’ trabalha a tolerância, cada um na sua vez. Não é fácil gurias, a gente acaba tendo resistências. Mas de certa forma a sementinha foi plantada”.

A relação de diferentes categorias profissionais em um mesmo espaço, exercendo funções muito parecidas, foi discutida apontando-se a necessidade da troca de experiências e de diálogo.

[...] quando tem as CIEEs, as que já estão sintam-se a vontade de explicar como funciona, às vezes a 'profe' fica acanhada de falar para uma monitora, que tem que ser assim diferente, tratamento, atividades. As que entram novas às vezes não ficam a vontade de falar para as outras mais antigas. Quando chega uma nova, com a mesma experiência também tem medo de falar, de ofender”.

“Mas ao mesmo tempo, já entra aquela outra questão, ano passado eu aprendi muito ali na (indicou a turma) com a (nome da colega). Ela ficava assim. Esperando muito partir de mim alguma coisa para as crianças, mas esse pessoal que fez faculdade, não tem ideia dessa prática de sala de aula, do chão de sala mesmo. A faculdade não dá. Eu venho de um histórico e tal, mas aquela faixa etária eu nunca tinha pego, eu tinha muito mais do que aprender com ela do que ela comigo. Aquela expectativa de 'ah chegou a profe'. Menos! Não é assim..“Eu tenho muito mais a aprender com vocês do que comigo, depois a coisa andou bastante!” Na verdade uma complementa a outra. [...] “Eu sempre tento assim, porque tem sempre aquela expectativa de 'ah ela é profe' então eu tento nunca chegar 'mão pro alto, em cima do salto'. Pelo contrário, se eu tiver que colocar algo: 'gurias se for assim vai ser melhor pro desenvolvimento'. [...] É delicado, no início me senti muito acuada, [...] mas depois a coisa foi indo”.

“Isso vai muito no entrosamento, né? [...] Aquela coisa de professora e monitora bater, 'dá' um clima bom pra trabalhar”.

“Eu acho que ninguém consegue fazer nada sozinho, como eu e as da sala eu acho que as três complementam, eu acho que eu faço alguma coisa diferente e as duas também. Quando uma não vem a gente fica com uma certa insegurança, mesmo que coloque alguém, mas tu sabe que tem aquela pessoa que já sabe, que tu confia nela naquela sala [...]. Eu já fui CIEE, agora sou atendente, quero ser professora, mas acho que isso não muda em nada, acho que ninguém consegue fazer nada sozinho, cada um tem uma qualidade diferente. Acho que ninguém consegue fazer nada sozinho e todas têm que se unir, às vezes é diferente e a gente pensa 'ah mas se fosse eu', mas não é tu. Dá oportunidade pra aquela colega, que às vezes ela vai fazer melhor até que tu [...]”.

“Até pra falar a mesma linguagem com a criança, porque, por exemplo, passa a manhã sem bico, e depois passa a tarde sem bico. Pra esse tipo de questão né, falar até a mesma língua da criança”.

“As (funcionárias) mais antigas têm uma certa resistência, eu já tive esse tipo de resistência, ao novo, a trabalhar com professores, porque logo que elas vieram pra nossa EMEI, o jeito que elas chegaram, 'nós somos as professoras', [...] e a gente acabou se colocando numa posição defensiva. Veio uma ou duas, então era 'a professora'. Claro que algumas mudaram sua opinião com o tempo, mas muitas ainda continuam com a mesma opinião, mas muitas ficam naquela posição, não querendo aceitar o novo e pronto. É difícil”.

“Que eu vejo aqui da direção. Desde o tempo que eu estou aqui nunca chegaram e disseram, ‘ah, mas isso que tu está fazendo não é legal’ já aconteceu da gente sentar e dizer ‘porque estamos fazendo isso aqui, qual objetivo dessa atividade’. Aí conversamos [...], a gente tem essa troca, não sei as gurias, mas tem o momento que a direção é a direção, mas que na conversa a gente se trata como profe, como igual”.

“Eu vejo assim ó, quando quero fazer alguma atividade não quer dizer que tu tem que fazer em folha, papel, todo dia, entende? Muitas vezes tu vai, planejou uma coisa ‘tá’ todo mundo agitado. Tu faz outra brincadeira, brinca junto, eu tenho sorte por ter uma colega que ajuda muito, a gente é igual na sala, ela é profe também, a gente pega junto, e não tem problema nenhum. É muito importante isso de tu ter alguém junto contigo e tu não faz diferença, se ela é monitora, se ela é professora. A gente tem a mesma responsabilidade na turma”.

“Eu tenho notado isso nos últimos anos. Os últimos anos têm sido diferente a visão das colegas, tem tido mais elogios, compartilham mais. As pessoas estão mais abertas, e tinha isso de só professora poderia fazer, monitora não podia fazer nada. [...] Quem fazia algo de diferente era criticado, ainda é, mas é bem menos, a coisa já foi pior”.

“Eu vou dizer, eu aprendo muito com minha colega (que é monitora), por que ela tem uma experiência grande, quanta musiquinha ela sabe de diferente, que ela me ensina e eu posso levar para outra escola, ou então uma brincadeira diferente”.

“Foi que nem a (nome da monitora), ela foi uma mãezona. Eu cai ali de paraquedas, numa faixa etária que eu nunca tinha trabalhado, e aí? Começar por onde? Sem falar que tem aqueles pequenos detalhes de rotina, de ir de manhã pegar o pano branco, pegar o pano colorido, pegar a água. Então ela me abraçou. Tinha muito que eu trocava e não colocava o bafeiro, aí ela olhava e dizia: ‘quem trocou o fulano que não colocou o bafeiro?’ Era sempre eu!”.

“De não ter vergonha de perguntar. Se quer perguntar, pergunta. De estar aberta. Como a (nome da professora), ela sabe muito mais do que eu, e eu posso saber algo que ela não sabe. São trocas. E falar a mesma língua na sala”.

Um debate que se iniciou foi de aprender com a colega a ter um olhar diferenciado para a criança. Iniciou-se uma discussão da diferença com que o professor de anos iniciais lida com as questões de cuidado e educação da criança em relação ao professor de Educação Infantil.

“Eu já não tenho uma coisa, e me sinto meio frustrada, mas não acontece comigo, acontece com todo mundo. A gente se frustra, porque a gente quer tentar oferecer novidades, coisas diferentes que vão envolver todo mundo. Mas às vezes eles não dão aquele retorno que a gente está esperando. A gente fica frustrada. Aí tua colega fala que o que tu fez foi legal. A gente pensa que fez pouquinho, que não foi importante, mas às vezes um olhar de fora, vê de outra maneira. A gente acaba se cobrando muito, eu me cobro muito e acredito que vocês também. Nós queremos produção cada vez mais, ter esse olhar desperto, mas a gente tem isso, acontece”.

“Essa questão do olhar pedagógico, [...] me olhava com uma cara tão feia. Ano passado a turma [...] foi para o refeitório começar a tomar o leite no copinho com leite, tomavam, viravam óbvio, mas eu comecei a pegar pra turma só as canecas azuis. Como no leite com café eu vou colocar na caneca marrom, begezinha que é da cor do leite, como eles vão saber que está vindo leite ou não. Não leite na caneca azul, e aos poucos elas foram se dando conta também que leite era na caneca azul. São pequenos detalhes para favorecer o aprendizado da criança”.

“Tinha isso com as próprias gurias também, na própria muda, tocando, identificando as partes do corpo. Aí eu falava ‘gurias, vamos guardar os brinquedos, vamos fechar esse momento aqui, vamos fazer fila’. Para ser um momento de transição, sempre tentando explicar para elas o porquê. Não é só guardar, não é só ter a sala organizada, não é só para deixar pronto e vir alguém da limpeza e passar o pano. Mas para eles fecharem esse momento. Sempre tentando assim, justificar cada coisa. Sempre conversando”.

“E a gente tem que respeitar, assim como a gente quer que as crianças respeitem nossa voz, a gente também quer ser respeitado, e também respeitar as colegas. Eu sempre olho para as crianças de uma maneira diferenciada, talvez pelo fato de trabalhar com crianças especiais, eu sempre enxergo determinadas coisas ‘por que fulaninho não ouve quando a gente chama?’ Pode ser porque é uma criança sem limite, que não é acostumada a ter voz, que precisa gritar tempo todo pra chamar a atenção. Mas será que ele não tem uma coisa física? De repente fulaninho não ouve, de repente fulaninho não enxerga direito. Não exigir da criança aquilo que ela não pode dar”.

Pela insistência do uso dos termos “olhar pedagógico e ação pedagógica” foi solicitado que as educadoras explicassem o significado que tais expressões possuem para elas; quando e como acontecem, e quais as necessidades para que aconteça.

“Um complementa o outro, o olhar pedagógico na verdade tu ‘tá’ significando alguma coisa, significando teu olhar. Daí a ação é a prática em si”.

“Agora que tu falou sobre o olhar na infância, eu assim, quando eu ‘tô’ pensando alguma coisa pra fazer com as crianças, eu penso na minha infância, no que eu gostava. Brincar com barro, um dia aqui de manhã eu deixei pegar água e fazer barro, ‘aí’ as gurias: ‘ah as crianças estão no barro’. Eu disse ‘foi eu que deixei, são os meus, pode deixar’”, eu adorava fazer barrinho, fazer bolo fazer comidinha, eu tenho muito disso, de olhar o que eu gostava, trago muito dessa bagagem de quando eu era criança”.

“Brincar com as panelinhas, minha colega disse assim: ‘que graça que tem as panelinhas estão vazias’. Eu disse: “Verdade! Fui até a cozinha e peguei uns feijões, e gurias, passaram a tarde brincando com aqueles feijões!”

“Ali debaixo daquela árvore que é o lugar predileto das crianças, (colocar) umas duas cargas de areia, ia ser o paraíso! Porque ali naquela árvore é o ponto de referência, tão sempre ali. Acho que a areia é importante, e quando ficar quente, as crianças ficariam descalças, porque elas precisam

pisar na grama, pisar no chão, pisar na areia. Isso é tu ter um olhar pedagógico, esquentou, deixar a criança de pés descalços. A criança precisa, uma questão física, uma questão anatômica”.

“[...] e não é na pedagogia que tu vai aprender isso, é no bom senso. [...], e não tem esse cuidado de se colocar no lugar das crianças”.

“O pedagógico não fica só na sala de aula né?”

“Nosso objetivo não é o trabalhinho, claro eles têm que ter conhecimento, mas é a questão do social, e ‘aí’ eu te pergunto, o que é mais importante ter uma letra bonita, ou te dar conta que ‘tá’ calor? Que pode tirar um casaco sem depender da mãe? Qual nosso objetivo como escola? Tu quer que a criança escreva o nome dela sozinha, ou que ela tenha autonomia sobre seu corpo? É de se questionar né!”

“[...] Qualquer coisa que tu ‘vá’ fazer que ela seja importante, que tu enxergue que eles estão aprendendo. Como tu falou, trocar cocô e trocar xixi por questão de higiene é uma coisa, trocar aproveitando aquele momento porque é o único momento em que tu toca na criança, de verdade, porque a gente sabe quanto esse tocar na pele é importante. Tem tantos alunos que às vezes tu fala é uma coisa, ‘aí’ tu chega, pega abraça e fala a mesma coisa ele entende diferente. Porque a gente sabe que a criança precisa disso, ela é muito afeto, é muito carinho. Aquela (criança) que tu não chega perto, que te deixou de cabelo em pé, o dia que tu resolver sentar na cadeira, e falar olhando no olho, e chegar mais perto, essa criança vai entender. Isso é, não digo nem olhar, mas sim uma postura pedagógica”.

“Eu vejo assim, pra tu ser uma boa professora, principalmente dos pequenos, a pedagogia é importante com certeza, porque abre a visão da gente, questão da sociologia, filosofia, estudo. Mas eu vejo assim, 70% é o bom senso em sala de aula, de saber o que tu quer, pensar assim, ‘será que com um filho meu eu agiria assim?’. O olhar pedagógico tem muito disso, o bom senso, sensibilidade”.

“Eu acho que a sensibilidade é tudo, tu se colocar no lugar do outro, sentir a reação das crianças, porque eles vêm pra pré-escola e tu nota que eles já não tão né. E ‘aí’ chega na pré-escola e fica rotulando. Tu ter esse pensamento de ‘como fulaninho veio pra escola, como será que ‘tá’ o tratamento em casa né”. Tem tudo isso que tu tem que ter o olhar eu acho, a sensibilidade, de sentir isso, e não é só na pedagogia que tu aprende isso, eu acho que é tua maneira de ser se colocando no lugar do outro”.

“E também conta tua experiência, não digo experiência profissional, mas experiência de vida né. Eu acredito assim ó, tu enxerga teus alunos como tu enxerga tua vida, eu acho que tu não consegue fazer, entrar na escola, ter um tipo de olhar tipo de postura um tipo de posicionamento em relação às coisas, se tu não tem esse mesmo olhar em relação a tua vida, em relação aos teus filhos, em relação às pessoas que te conhecem. Então acho que a sensibilidade, ela é super importante, e tu ter um objetivo em relação a isso, e tem muito a ver contigo, não é uma coisa que se aprende, é uma coisa que tu tem. Não existe uma fórmula pra tu ensinar alguém a ter um olhar pedagógico. Existe sim a maneira de fazer que tu consiga fazer ela enxerga as coisas de maneiras diferentes”.

“Eu acho que a gente vai aprendendo né, o que eu tinha de visão há 5 anos atrás, agora aprendi mais e já vejo bem diferente, algumas coisas que eu achava que era de um jeito... (Aprendi) Com as crianças, vendo o que eles aprendem.... E a vivência, convivência fazendo com eles junto, a gente acaba aprendendo junto”.

“Quando a gente fala do olhar pedagógico, parece aquele olhar só para trabalhinho, recorte, atividade, pra pintura. Mas trazendo junto essa sensibilidade. É um olhar eu diria sensível, sobre coisas que acontecem no dia a dia. [...] Do dia a dia, tu vai melhorando coisas, tu olha, ‘o que será que ‘tá’ acontecendo”, tu olhar de outra forma, por trás disso. Quando as gurias estavam falando eu estava pensando: quando eu estava na escola, e muitas vezes o professor não queria saber se eu era pobre, era ‘tá’ ali na escola e deu, se tinha caderno ou não. Isso a gente faz muito, de ver a criança, de conhecer a família, se dormiu bem, se ‘tá’ com febre, ‘pra’ tu saber como lidar com as situações do dia que cada dia é diferente. E eu fui pensar o olhar sensível, com as outras colegas, não é criticar: ‘ah a (nome da professora) ‘tá’ fazendo aquilo lá. É aquilo que (ela) fez, que legal”. É uma coisa que vai me acrescentar que vai melhorar, que eu também ‘tô’ fazendo coisa boa, que a escola inteira está nesse compasso, eu acho que é esse olhar sensível”.

“E a colega se sente bem né!”

“É uma autoavaliação né. Tu ao mesmo tempo ‘tá’ te avaliando, que tu ‘tá’ melhorando que a escola ‘tá’ melhorando, se eu ‘tô’ fazendo uma coisa boa posso compartilhar com os outros, por que não? Não é copiar...”

Quando iniciou-se um diálogo sobre registro da prática pedagógica, surgiu dúvidas sobre o que e como registrar.

“Assim, nós ali, na turma [...], eu ‘tô’ colocando ali esse diálogo, com a (nome da funcionária) funciona muito bem, só de se olhar a gente já sabe como trabalhar com as crianças, mas eu uso muito do caderno, o registro no caderno pro pessoal da tarde saber. Algumas já trabalharam comigo ano passado e sabem como eu sou. Eu acho importantíssimo o registro, é uma perda de tempo, é um saco de fazer? É!. Mas ‘tá’ anotado tudo que aconteceu com a turma. De coisas simples como ‘ah veio sem fralda, ‘tá’ com a fralda da noite, bateu com a cabeça na parede’ essas coisas rotineiras, mas também ‘ah hoje a fulana conseguiu pular com dois pés sozinha, fulano começou a falar, ‘tá’ brincando com pecinhas de encaixe, ‘tá’ brincando de faz de conta’. Então assim, qualquer coisa do diferente tanto negativo quanto positivo eu acho importante registrar [...] e o caderno acaba sendo, pra mim, uma segurança, deixar tudo registrado, para prevenir qualquer problema, e até ‘pras’ gurias da tarde saberem o que ‘tá’ acontecendo”.

“E até questão de registrar o pedagógico, não fazer a tarde o que tu fez de manhã. Se tu dá lego de manhã não dar de tarde pra não passarem o dia brincando de lego”.

“No meu caso, nos maternais eu saio 11:30, então eu não tenho contato com as gurias da tarde, então é tudo, tudo, tudo, no caderno. Pra mim é muito bom de manhã, eu chego e vou direto pro caderno pra ver o que as gurias escreveram pra mim de tarde, às vezes chego e não tem nada, e fico

naquilo assim ó, ‘não foi feito nada, ninguém caiu, ninguém se machucou, ‘tá’ tudo ótimo e maravilhoso, não teve mãe, não teve nada?’”

“Mas registrava ‘que não machucava, não caiu’ e às vezes tu colocava a particularidade de cada um. O que eu achava interessante eu colocava. E porque tu achava mais, fazia coisas mais pedagógicas por ser professora, claro tu tem maior aperfeiçoamento, de colocar do que eu e as gurias de tarde, e às vezes dá conflito né! Até essas coisas de recado eu acho um terror para as colegas da tarde, ‘fulana aconteceu isso, vocês não deixaram isso’. Eu prefiro chegar meio dia. [...] Eu acho que isso gera mais conflito: quando a colega não ‘tá’ e deixa recado”.

“Quando eu fazia o caderno, quando eu faço o caderno, eu sempre faço e fazia com elas. ‘Gurias o que mais colocar? Não é a professora sozinha que ‘tá’ assinando, que nem agora eu sentei: “(Nome da estagiária), o que mais colocar?’ Então jamais eu vou sentar sozinha e colocar, geralmente era eu que escrevia, mas com elas juntos dizendo, mas eu acabo por ser ruim, por ser ‘cri cri’, por coisas assim, mas não era eu [...], não era só eu [...]”.

“Ano passado a (nome da professora) até deu a sugestão [...] ‘fulaninho fechou uma bolinha’, eu ‘ia’ lá e anotava. Só que daí eu, a (professora) e a (professora) também, não conseguimos fazer mais. [...] Que nem agora ouvindo as gurias falarem, eu prefiro olhar e guardar na caixinha da memória, quando eu sento e vou fazer o parecer, puxo o fulaninho ‘lá’ do começo. Mas do caderno a gente não consegue dar conta. É de anotar que hoje fez um desenho. Tu vibra na hora, mas esse registrar...”

“Esse registro exige muito. Porque como eu saio 11:30, eu fico até no máximo 11:10, dependendo se eles estão muito agitados até 11:15, pra daí até as 11:30 fazer o registro, se não der pra fazer nas agendas as gurias fazem. Agora lá na outra escola que eu tenho 20 no pré, como a (professora anterior) disse, não tem como. Eu não respiro lá, a questão do registro, se tu não tem ninguém junto, é muito complicado mesmo”.

“É uma coisa, que eu acho assim, quando tu vai sentar pra fazer o parecer é que tu vai lembrar, eu acho assim ó, a questão do parecer ela é muito, muito pertinente, não adianta eu pegar o enunciado e fazer de todas as crianças iguais. A gente sabe que as crianças não são iguais, existe alguma particularidade delas que vai te remeter a determinadas situações que vão fazer tu pensar, então essa coisa de tu sentar, analisar um por um o que que aconteceu, a gente quando ‘tá’ com eles, consegue ver se teve crescimento, se não teve crescimento, se conseguiu avançar em alguma fase, seja ela não só pedagógica, questão de comportamento, de interagir com a turma. Então o parecer, ele tem que ser assim ó, um documento onde o pai vai ler e vai ver o seu filho, da mesma forma que se eu der pra uma outra colega, essa colega vai dizer ‘bah é assim mesmo, fulaninho é assim mesmo’. Então esses registros favorecem muito na hora de tu fazer um parecer, na questão da memória, mas que algumas pessoas não precisam disso, mas como no nosso caso, de ter só uma turma, de vir só naquele período. É diferente das turmas que já trabalhei, que tu começa de manhã, tem outros profissionais, e tu nunca sabe o que foi feito, então não tem como o parecer ser um só, isso eu acho uma coisa complicada. No momento que tem 4 profissionais com a turma, dois de manhã e dois de tarde, esses quatro têm que sentar numa reunião e fazer o parecer juntos. Eu tenho uma visão, eu vou enxergar o fulaninho a partir do que ele é comigo, durante aquelas quatro horas, então se de manhã ele se comporta de forma diferente, de interagir com a turma, de se concentrar mais. Eu não posso colocar no parecer que fulaninho, se comporta, se de manhã ele bota

a sala baixo, se o nível de tolerância dele é muito baixo. Essas coisas eu acho que eles têm que ser bem pensados, o parecer é um documento, e ele tem que ser muito claro. Eu não posso colocar pra Alexandra a mesma coisa que eu coloco pra Sandra, não a Alexandra reage de uma forma nas atividades, e a Sandra de outra maneira, então eu tenho que ter essa clareza de colocar e fechar os olhos e ver o fulaninho, como ele faz, como ele reage”.

“Por isso eu gosto de tirar bastantes fotos deles, quando tu não tem tempo de escrever, tu pode ver nas fotos algumas coisas, por isso eu gosto de tirar muitas fotos, por que aí tu fica olhando e fica lembrando”.

4.3 GRUPOS MISTOS - PENSANDO UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

Abaixo serão apresentados relatos das educadoras sobre como acreditam que deveria se organizar um espaço formativo na EMEI. Projetam nesses comentários ansiedades, angústias e dúvidas sobre seu fazer na prática cotidiana da Educação Infantil. E apontam também, além de possibilidades formativas, lugares comuns nesse espaço de formação. Quando solicitadas a apontar como este espaço deveria ser construído, surgiram exemplos de como acontece em uma empresa, apontando a necessidade de “leveza” nesta formação e de que essa prática se assemelha ao que a escola já organiza semanalmente.

“Seria mais ou menos que nem a (empresa) tem? É, tem a roda de chimarrão, daí um grupo vai lá e conversa com o coordenador, tudo que é assunto, eu imaginei parecido com aquilo. O nosso não seria um grupo de estudo, nós vamos sentar pra conversar do nosso dia a dia. Mais leve, mas com assunto da educação.

“Não seria essas reuniões que já temos segundas?”

“A nossa professora disse pra nós que poucas escolas têm essa possibilidade que temos aqui de ter essa conversa, que nossa professora falou que na educação infantil é necessário ter esse tipo de conversa, sobre as crianças, sobre o que tá fazendo”.

“Mas eu acho que a nossa conversa nos uniu mais”.

“Eu acho que essas reuniões das faixas etárias, teriam que ser fora do horário de trabalho, que às vezes a gente tem que colocar algumas coisas e não dá tempo, tipo hoje a gente tem horário”.

“Já participei em escola que era o ano todo, tinha a parte administrativa, avisos, e a parte pedagógica junto”.

Sobre as possibilidades de existência nesse espaço de formação de um lugar para todas as categorias profissionais diferentes na escola, foi apontado:

“Uma coisa pra ligar monitora e professora seria legal também”.

“Antigamente até as serventes iam nas reuniões pedagógicas que tinham no começo do ano e no final”.

“Porque elas também estão com as crianças, quando elas estão fazendo a higienização nos banheiros e as crianças estão agitando. Elas estão sempre lá”.

“Elas são educadoras também, e era tudo junto, não sei por que eles terminaram. Era sempre uma no começo do ano e uma no final, eram as monitoras, as professoras, as CIEEs, e as serventes também, e era bem válido, todo mundo participava”.

“Seria até bom as serventes juntas, até porque ‘tá’ todo mundo trabalhando junto, todo mundo em função das crianças”.

“Concordo, até porque não deixa de ser educador. Até porque tu ‘tá’ na hora do lanche tu cobra alguma coisa, porque em determinados momento eles ouvem mais elas, aquele espaço é delas, existe uma referência, é que nem a secretaria...”

Quando questionadas sobre o que seria importante e necessário nesses momentos de formação, destacaram o interesse por atividades práticas, concretas, para desenvolver com as crianças, onde o teórico não prevaleça, e que possa abrir possibilidades para o inusitado e a criatividade.

“Uma visão assim da realidade, nada muito teórico, algo mais concreto. Das rotinas, ver o que a gente pode fazer nas brincadeiras, o que a gente quer alcançar nas brincadeiras. Do dia a dia da gente. A gente gosta de quando chega uma CIEE, a gente gosta de compartilhar nossas cantigas e tudo mais. Essas trocas assim que eu acho diferente”.

“Coisa diferente, como a gente ‘tá’ muito tempo, muitas vezes (falo de mim) muito repetitiva. Então é bom pra ti abrir um leque de outras coisas, coisas diferentes, as profes que têm muito mais conhecimento pra compartilhar coisas novas, e atrair a atenção das crianças”.

“Falar mais sobre o projeto, sugestões, ideias, fazer uma integração”.

“Eu acho que (para) gente aprender coisas novas, passar coisas novas, ver o que dá certo o que não dá”.

“Ver as outras turmas, trocar... Porque a gente vê só a nossa turma. Fazer essa troca, pra ver a realidade da outra turma, ver o que acontece ali”.

Sobre a organização do momento de formação relembrou como aconteciam os “Almoços Pedagógicos” há alguns anos atrás, em que as educadoras se reuniam por etapa de idades para debater temas importantes para aquela faixa etária. Entre outras situações, também foi destacado:

“A questão da faixa etária, no (encontro) do pré ‘ia’ ficar só nós três (professoras). Porque é bom misturar, e tem coisas ‘lá’ do berçário que eu posso utilizar, tem coisas legais pra trazer pra agora. [...] Tu tem ideias do berçário que pode trazer aqui, porque eu ficava curiosa, escutando as gurias”.

“Uma coisa é tu fazer uma reunião pedagógica pra planejar atividades, outra é pra ter entendimento do que a criança precisa naquela faixa etária. Tu não vai exigir uma coisa que aquela criança não vai te dar. Mas a continuidade é importante, uma turma ‘tá’ fazendo uma coisa e no outro ano já não, a questão da habilidade, do que precisa cada nível fazer dentro daquilo, [...] que ela chegue no próximo ano, ver a criança que não consegue e já observar. Vejo como uma reunião de troca. A gente fazia muito e chamava de reunião de desabafo, porque às vezes tu não dá conta e nessas reuniões tu desabafava. O problema de tu fazer por faixa etária, tu acaba fragmentando demais. Por que nós estamos fazendo e não sabemos o que as outras estão fazendo, essa troca é legal”.

“Eu acho que a gente tem tanto ‘pra’ conversar e ‘pra’ debater, acho que deveria ser uma coisa (com possibilidade) de ser mais extensa. [...] Seria bom um sábado de manhã, uma vez por mês”.

Questionadas sobre o porquê privilegiar a abordagem de atividades práticas, e teóricas no momento de formação, apontaram:

“Pode trazer, mas não ficar e nem focar só nisso. Porque a gente ‘tá’ aqui esperando mais coisas práticas.”

“Mas acho que uma coisinha tem que ter, porque para a gente planejar a nossa atividade. ‘Aí’ fui procurar uma coisa pra entender o porquê que vou fazer isso. Até falei ‘pra’ (professora), quem fala sobre isso. Mas bem pequenininho. E a prática e a teoria estão juntas, andam juntas.”

Em determinado momento, narraram e pontuaram a importância da troca de experiências entre si, entre os turnos da turma, sobre como é a criança durante todo o dia na escola e sobre a rotina e desenvolvimento das atividades. Também foi apontada a questão do diálogo e da troca de experiência como agente transformador de concepções e ideias.

“O que eu estou aprendendo aqui na escola é rir de algumas situações, eu vou até (a colega da sala ao lado) e penso ‘mas olha o jeito que eu fiz essa atividade’. Aí, tu precisa de um lápis, vai atrás e vê o jeito que tu fez, todo torto atravessado, mas na hora tu não pensa isso. Essa coisa assim do brincar, do rir, que isso eu estou trabalhando, aprendendo com as gurias, de

não levar a coisa tão (a sério). Assim como a criança eu também analiso. Sobre as atitudes que eu tive, é bom fazer esse exercício, e é bom ter as colegas para fazer essa troca, e agora que os 'prés' vieram pra cá melhorou muito (a educadora citou a reorganização das salas das turmas de Pré-escola que ficaram em um espaço próximo e interligado)".

"Nós temos a questão assim, de sair e não ter contato com as gurias da tarde, é uma coisa que sinto muita falta, de verdade, eu fui conhecer as colegas aqui nesse encontro. E acaba ficando tudo assim no caderno. Esquecia às vezes um material, e tinha que passar aqui rapidinho, e já conversava, importante isso. E isso eu sinto falta. E de repente ter mais reuniões por etapa, não digo toda semana, mas vamos sentar, vamos nos reunir mais".

"Essa troca, que ela colocou ali [...] a [...] professora titular da sala, como [...] isso faz falta, uma reunião dos colegas da sala, uma reunião pra ela colocar o que ela quer, o que eu quero, isso faz falta".

"Eu acho que essa troca é muito importante, a gente ter tempo de sentar e conversar, nós, da pré escola, o que a gente vai fazer. Sabe, acho que isso é importante! Acho que a gente não precisa fazer a mesma coisa, mas saber conversar com o outro, saber como as coisas estão acontecendo. O que mais eu acho que sinto falta não é questão de atividade, é a gente sentar 'bah, eu tô lá com a fulaninha, que eu não sei tem alguma coisa ali..."

"O ser humano tem isso de mudar de ideia. Até a pouco, antes desse debate, eu pensava 'pra que colocar professor nos bebês? Não precisa fazer nada!'. Antes desse debate eu pensava assim, 'olha está desperdiçando aquele professor que pode ir lá com os grandes', e agora ouvindo a (professora) falar, até eu já tinha estudado sobre isso e visto que no berçário de 0 a 2 anos é a fase mais (importante). E precisou desse puxãozinho, desse debate, pra alguém falar, e saindo daqui tenho outra visão. Realmente precisa de um professor, 'pra' direcionar, ter um olhar pedagógico diferenciado, então acho que esse debate é bom e que bom que temos essa natureza de mudar de ideia, e não ter vergonha de mudar de ideia".

"Receio, por exemplo, não é meu caso, mas é professor não vou 'me meter', deve ser isso não sei. Mas por isso tem que ser conversado gente, o certo é fazer uma mesa redonda assim com cada turma, e dito 'vocês fiquem a vontade estamos abertos'. Mas assim, pra conversar e o pessoal se sentir à vontade, e dar ideias, a professora 'oficial' às vezes está com tanta coisa. (Debates sobre o uso da palavra oficial). Sim oficial, porque eu sou professora, ela é professora, mas nós não somos oficiais, quer dizer concursadas, dar ideias, fazer o colega se sentir à vontade. [...] O que pensou em casa, um filme, ou viu na internet, porque alguns têm mais tempo (de trabalho)".

"Aqui tem dois turnos né, e a professora normalmente é em um turno, mas ter um tempo pra conversar todos juntos".

5 ALGUMAS ANÁLISES PERTINENTES CONSIDERANDO A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NA QUALIDADE DO ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criação de um ambiente facilitador de diálogo e de narrativas que resgatem a construção histórica do espaço pesquisado, bem como as relações idealizadas e construídas cotidianamente, não é uma tarefa tão fácil quando a pesquisadora é um sujeito vinculado a este espaço. O pesquisador estando inserido no campo de investigação como sujeito deste, e neste caso específico, ocupando o cargo de gestora do espaço institucional, necessita manter um distanciamento durante a coleta de dados. Principalmente para que não aconteçam interferências que possam comprometer a pesquisa realizada, como levar os sujeitos a concluir e a responder o que a pesquisadora deseja, coagir na participação da entrevista sendo colega de trabalho, não estabelecer um local de diálogo democrático, e em muitas situações simplesmente ouvir.

Um fato interessante observado já no início da organização deste estudo foi a disponibilidade dos sujeitos em querer participar, mostrando-se atuantes e pertencentes a uma pesquisa, tendo direito a voz. Ocorreu que, em vários momentos, não foi necessário realizar as perguntas previamente planejadas do roteiro, a conversa levava as educadoras a dar sua contribuição e os grupos organizavam seus diálogos em torno do tema proposto. Em todos os momentos, buscou-se estabelecer um diálogo aberto e alegre, ao mesmo tempo reflexivo e problematizador das vivências estabelecidas pelas educadoras. Entendendo que não seria um momento de julgar se tais vivências foram acertadas ou não, e sim compreendendo que possuem um significado, uma verdade para aquelas educadoras. E que esta verdade influencia no fazer cotidiano pessoal e institucional.

Neste momento de análise, pautando-se a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), serão realizados alguns apontamentos buscando nas narrativas das educadoras. A análise se deu a partir de categorias criadas a partir dos eixos organizadores das entrevistas que são: a) ingresso no trabalho com a creche/educação infantil; b) formação profissional; c) convívio cotidiano entre diferentes categorias profissionais dentro da escola; d) características do trabalho pedagógico da creche/escola de educação infantil ao longo da história; e) a possibilidade de um espaço de formação continuada dentro da escola. A partir disto, o texto que segue organiza-se na tentativa de não se tornar redundante com muitas

questões já trazidas anteriormente nas falas das educadoras, observando também que não conseguirá esgotar todas as questões levantadas e abordadas pelas educadoras, pois entende que esta análise não deseja fechar e delimitar conceitos e concepções a respeito da Educação Infantil.

Conhecer as educadoras que trabalham diariamente com as crianças pequenas é um dado relevante para entender que a qualidade do atendimento ofertado à criança passa por estes sujeitos.

Importante observar que neste estudo todas as educadoras envolvidas são mulheres. A presença de homens no magistério causa estranheza no início da educação básica, com exceções nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior. Mas a proporção destes na Educação Infantil e Anos Iniciais, é muito menor em se comparando com a feminina. Fazendo um apanhado histórico, percebemos que a expansão do ensino primário e a necessidade das mulheres em trabalhar para se sustentar financeiramente nos séculos XIX e XX contribuíram para que cultural e socialmente esse espaço fosse de inserção de mão de obra feminina.

O pensamento pedagógico de século XIX confere ao sexo feminino atributos de amenidade e não violência, sendo a mulher eleita a melhor educadora da pequena infância. Segundo Almeida et al. (2014), a feminização do magistério, evidenciada já nos finais do século XIX, seria fortalecida ainda mais após a República. A figura da mulher-mãe cabia perfeitamente no modelo de educação que desejava domesticar, cuidar, amparar, amar e educar.

Nessa visão se construiria a imagem de mulher-mãe-professora, aquela que iluminava na senda do saber e da moralidade, qual mãe amorosa debruçada sobre as frágeis crianças a serem orientadas e transformadas por ensinamentos que possuíam a capacidade natural de desenhar destinos e acalantar esperanças, coadjuvantes inspiradoras de uma escola que se erigia transformadora de consciências (ALMEIDA et al., 2014, p. 57-58).

A profissão de professora é um trabalho considerado lícito para a parcela feminina, pois assim como outras profissões ligadas à saúde, significa cuidar de alguém, doar-se com nobreza e resignação, e servir com submissão, qualidades inerentes às mulheres (ALMEIDA et al., 2014). Mas a carreira profissional seria uma alternativa para o caso de necessidade das jovens, pois se esperava primeiro a consolidação do casamento e maternidade.

Nesta pequena retrospectiva histórica sobre o ingresso da mulher no magistério entende-se o porquê de tal profissão ser e ter tal desprestígio social,

salários tão defasados e perspectivas pouco animadoras pela frente, ao considerar que, a cada ano, menos estudantes procuram os cursos de licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior. Também é a partir da consolidação histórica e social do magistério como espaço feminino que surge a imagem da profissão como vocação, sacerdócio, dom, inata ao sujeito, à sua vida e à sua vontade.

A educação infantil – tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola – é uma atividade historicamente vinculada à “produção humana” e considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à produção da vida e de riquezas. Isto é, diferente de outras formas de ensino, que eram ocupações masculinas e se feminizaram, as atividades de jardim de infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se já como vocações femininas no século XIX, tendo ideias diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período (ROSEMBERG, 1999, p. 11).

A partir das narrativas das educadoras, grande parte delas apontam que inicialmente não possuíam a intenção de trabalhar com a criança pequena. A existência de um concurso público, que garanta um cargo com estabilidade e sem formação específica, foram fatores que propiciam a procura por tal função profissional; considerando, ainda, que no imaginário social a educação de crianças é uma atividade melhor desempenhada por mulheres.

Inclusive muitas educadoras ingressaram no trabalho da “creche”, em meados dos anos 80 e início dos anos 90, pois tinham a possibilidade de levar para seu espaço de trabalho seus filhos. Então esse espaço se constituiria em uma extensão da casa, onde o atendimento seria pautado em cuidados, alimentação e higiene.

Muitas vezes, a escolha desta profissão se deu pelo posicionamento da família que obrigava que as filhas fossem “formadas” em uma profissão de “futuro”, que as colocassem imediatamente no mercado de trabalho. Tal situação perpassa todo o momento histórico pesquisado (a partir de meados dos anos 80 até os dias atuais), evidenciando que ainda se mantém tal ideário sobre o cuidado e educação da criança pequena.

Quando as educadoras relataram “o sonho” que as levou a escolher a profissão junto às crianças, percebe-se a existência de um ideário social construído. A figura do professor de óculos exercendo sua função de maneira sóbria, nobre e eficiente, norteia os relatos das educadoras.

O imaginário social, enquanto sistema de representação que existe em toda e qualquer sociedade, se constitui expressando e reproduzindo as necessidades da população, os seus objetivos, seus desejos, sua cultura. Pode se apresentar como código de comportamento que baliza as condutas

adequadas àquela sociedade, àquele grupo social, pois, afinal, na vida coletiva as normas, os valores e o papel de cada um, de cada grupo, das instituições, as identidades e até o que se deseja alcançar acabam sendo determinados, também, pela forma, ou pelo que a sociedade pensa acerca de seus costumes, dos seus integrantes, dos seus objetos (FERREIRA, 1999, p. 50).

O sonho de uma prática “nobre e eficiente” do ato de ensinar considera grande nível de expectativa do seu fazer profissional. As próprias educadoras relatam que as expectativas quanto à prática, caem por terra no momento que enfrentam o cotidiano da sala de aula. Acabam frustrando-se, pois acreditavam que mudariam o mundo, mas tal frustração também se trata de uma aprendizagem: a necessidade de olhar para a criança através de outro olhar.

Mesmo apontando que a profissão de professor possui um ‘status’, abordaram que ainda assim sofreram preconceitos, na família ou comunidade, na época que a escolheram. Seja pela desvalorização profissional em se tratando de plano de carreira e salários baixos, seja pela crença na elitização da profissão, destinada a jovens brancas de boa família.

Desta forma, um espaço de formação para educadores da educação infantil, por muito tempo não existiu, constituindo-se somente a necessidade da mulher ser mãe e gostar de crianças. Tanto que o fator “gostar de crianças” é o mais apontado pelas educadoras para justificar a escolha da profissão. É interessante refletir que se trata de uma construção social, de certa forma naturalizada, que toda mulher-mãe é capaz de cuidar de crianças. Rosemberg já em 1986, ao escrever sobre creches domiciliares, cita duas psiquiatras francesas que apontam o risco, tanto para as educadoras quanto para as crianças, de naturalizar tal prática.

Parece-nos um engodo pensar que uma mulher pode cuidar de crianças em instituição através de uma relação que faça apelo a seus sentimentos maternos. Com efeito, este tipo de investimento aumenta a interação entre o adulto e a criança a qual está sempre disposta a pedir mais. Resulta daí um nível de expectativa que o adulto não pode saciar, o que origina ansiedade e culpa. O adulto, pode então, vivenciar sentimentos negativos em relação a esta criança que lhe pede mais do que lhe pode dar. Agressividade que de retorno reforça a ansiedade. A criança vive uma rejeição e a atendente um profundo mal-estar. [...] Talvez seja o lugar e o momento de assinalar o mal que se faz às mulheres que se ocupam de crianças pequenas em grupo quando, tendo apenas a sua disposição, sua experiência de mãe [...] espera-se que encontrem espontaneamente esta atitude de poder amar estas crianças mantendo, ao mesmo tempo, uma boa distância. Injustiça grave, pois não recebendo uma formação suficiente elas são colocadas quase que inevitavelmente em situação de fracasso. Situação insuportável, traumatizante mesmo, pois é sua posição materna que é colocada em questão sendo-lhe, além do mais, cobrada (DAVID; APPEL, 1973, p. 142 apud ROSEMBERG, 1986, p. 75).

Realizando um atravessamento histórico nas narrativas das educadoras, percebe-se que a exigência de formação inicial existe conforme há ganho de direitos legais e sociais da criança pela vaga na Educação Infantil.

A preocupação com a baixa qualidade da educação infantil trouxe a criança para o centro das discussões: percebia-se que era necessário basear o atendimento no respeito aos direitos da criança, em primeiro lugar, para que fosse possível mostrar aos legisladores e administradores a importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 90).

Em um primeiro momento, meados dos anos 80 e início dos anos 90, as educadoras aprendiam umas com as outras o que o trabalho demandava. Se já possuíam magistério, segundo elas, essa formação facilitava um pouco sua atuação junto às crianças, e a estas eram destinadas as turmas dos “maiores”, que necessitariam de maior “domínio”. Mas em sua grande maioria ingressavam no trabalho junto à criança pequena, sem experiência alguma, “nua e crua” como citado por uma educadora.

Por sua vez, as creches estavam em sua maioria subordinadas a órgãos de bem-estar social, geralmente funcionando em período integral e atendendo a faixa etária de zero a seis anos, seja diretamente administrada por prefeituras e governos estaduais, seja em regime de conveniamento com órgãos públicos e eventualmente ONGs nacionais e internacionais. Na área de bem-estar social raramente houve a preocupação de exigência de um nível mínimo de escolaridade ou formação prévia em curso de magistério para adultos que trabalhavam diretamente com crianças [...]. Quando muito propiciava-se alguma formação em serviço, de forma não muito sistemática, diretamente através de sistemas de supervisão ou adotando o recurso de assessorais externas (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 90).

Com a “absorção das creches nos sistemas educacionais” (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 100) houve a exigência legal de formação dos educadores que trabalham com a Educação Infantil.

Para a professora de creche, tal meta constitui um desafio ainda maior, pois esta professora leiga geralmente não contava com nenhum tipo de qualificação, a maior parte das creches sendo tradicionalmente vinculada à área de assistência social, que não adotava nenhuma exigência de escolaridade. Denominada “pajem”, “atendente”, “auxiliar” e, até mesmo babá, era uma ocupação equiparada às atividades menos valorizadas na sociedade. Em algumas cidades, as prefeituras chegavam a recrutar pessoas empregadas como merendeiras e até como varredoras de rua para assumirem as tarefas de cuidado e educação junto às crianças (CAMPOS, 2008, p. 122).

Desta forma, o espaço “creche” passou a ser uma Escola de Educação Infantil e gradativamente houve a entrada de professores com formação, conforme previa a legislação. Este movimento na EMEI suscitou em uma batalha por território, pois se antes a creche funcionava somente com monitoras, este espaço passou a ser “invadido” por professores, bem como atendentes de EMEI. Sendo que a formação inicial que as professoras possuíam era o curso de magistério, e grande parte das monitoras já havia buscado tal formação.

As dificuldades de convivência de diferentes categorias profissionais em um mesmo espaço institucional foram abordadas em muitos momentos, enfatizando a desvalorização dos cargos de Monitora e Atendente de EMEI. Essa situação se consolidou ainda mais com a fragmentação do fazer pedagógico da Educação Infantil, pois - com a nova legislação, entrada de novos atores neste cenário e pouca ou quase nenhuma formação e informação sobre as mudanças que estavam ocorrendo – cada categoria procurou realizar suas atribuições abordando aquilo que considerava necessário para a criança, conforme seu entendimento. Assim como no retrospecto histórico nacional, questões como assistência e escolarização aparecem explicando e justificando um fazer pedagógico na educação da criança de 0 a 6 anos, tais questões se vincularam com o fazer destas educadoras.

Não há a diferenciação do cargo de Monitora e Atendente de EMEI pelas educadoras, embora as atribuições do cargo sejam distintas. A proximidade dos cargos gira em torno da carga horária idêntica – 30 horas semanais – e da não exigência de formação específica – Magistério ou Pedagogia. Apesar disto, há um distanciamento destes cargos com os de professora e estagiários CIEE. Primeiramente pela construção legal deste professor no espaço da Educação Infantil: a atribuição do professor em desenvolver atividades pedagógicas, diferenciação da carga horária, a existência de Plano de Carreira do Magistério é exclusivo para professores e os demais cargos se incluem no Plano de Carreira dos Servidores Públicos, desta forma, direitos como 25% da jornada de trabalho destinadas a planejamento, licenças para estudos, entre outras, não se enquadram às monitoras e atendentes. Da mesma forma que, estagiários CIEE são percebidos como sujeitos distantes do fazer da Educação Infantil, muitas vezes pela pouca idade que possuem – o Estágio CIEE admite alunos do Ensino Médio - e por não lhes ser permitido permanecer em sala sem a presença de um responsável.

Este estudo não desejou em nenhum momento mascarar as diferenças e as distintas atribuições e responsabilidades existentes entre monitoras, atendentes, estagiários e professores. E sim, reforçar que, assim como em todo o território nacional, educadoras leigas e educadoras com formação em Magistério e/ou Pedagogia, existem com nomenclaturas diferentes, dividindo o mesmo espaço institucional.

Sendo que a forma como conduzem suas relações neste espaço reflete no fazer pedagógico institucional. Entre as dificuldades resultantes do convívio destas diferentes categorias, evidencia-se a falta de comunicação, diálogo e aceitação do outro que possui ideias e concepções distintas no fazer diário com a criança. Apesar de que na narrativa das educadoras seja apontada a necessidade de um maior espaço de diálogo, e de como os encontros que acontecem na escola semanalmente já contribuíram para o início de mudanças, na prática, o que se mostra é a pouca tolerância ao diálogo e concepções fechadas sobre a prática.

Tal fechamento da prática muito se deve ao apontado anteriormente em que assistência, escolarização, cuidado e educação fragmentam atualmente o fazer pedagógico na educação infantil. É a partir da maneira como cada educadora percebe tais concepções, que constrói e organiza sua prática e o seu fazer, limitando-os ou expandindo-os. Oliveira-Formosinho (2002b, p. 41) aborda esta questão quando analisa aspectos específicos da profissionalidade das educadoras da infância:

[...] pois o seu desenvolvimento profissional reflete necessariamente o seu tipo de profissionalidade. O conceito de profissionalidade docente diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base em seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão.

Retomando os aspectos históricos da expansão da educação infantil no Brasil, percebe-se a utilização de modelos de educação infantil desenvolvidos em outros países e propostas prontas fomentadas por órgãos externos para implementação em larga escala principalmente entre a população mais pobre. Tratando-se de uma maneira de “europeizar” (KUHLMANN, 2003) a vida infantil e no caso da população mais pobre, manter a possibilidade de sobrevivência. Considerando que na trajetória histórica do atendimento da educação infantil no município de Santa Cruz do Sul, os modelos empregados nacionalmente também deixaram suas marcas. Percebe-se que atualmente tais práticas – assistencialismo,

escolarização, cuidado e educação - se misturam no cotidiano da escola, uma prática tentando superar a outra, mas sem necessariamente haver uma alternativa para a reflexão das consequências que tais práticas geram na qualidade do atendimento para a criança.

Através dos relatos das educadoras foi possível construir um quadro de como se dava o atendimento às crianças na creche/educação infantil no período pesquisado, final dos anos 80 até o momento, abrangendo assim cerca de 30 anos. No início do período pesquisado, o atendimento caracterizava-se no cuidado e alimentação da criança filha de mãe trabalhadora, no período em que estivesse exercendo suas atividades profissionais. As turmas possuíam muitas crianças e não ficou claro se na época havia alguma regulamentação do número de crianças por profissionais a ser observado.

Segundo as educadoras, naquele período esta era a finalidade da creche, a criança era assistida para seu bom crescimento. As rotinas de alimentação, higiene, sono e cuidados eram rigorosas, tendo pouco tempo para atividades diferenciadas. A escola se constituía em espaço à parte da realidade do mundo, pois em determinada época as crianças utilizavam somente a roupa da escola no período em que nela estavam, os pais não adentravam para as salas das turmas, existia uma recepcionista que encaminhava as crianças. Este atendimento oferecia pouca ligação com a realidade vivida pela criança no espaço exterior à creche.

A criança pode ser caracterizada neste período como um objeto de cuidado que conforme vai 'enfrentando' seu desenvolvimento pode ir progredindo dentro da instituição, tomando-se o cuidado para não "pular etapas".

As atividades pedagógicas existiam como um roteiro externo estabelecido do que se deveria fazer diariamente e possuíam uma forte conotação de escolarização desde o momento em que as atividades assistencialistas e de cuidados deixavam de ser tão necessárias à criança. A autonomia da criança era reforçada através do "treino" de habilidades que a deixaria apta a passar de "fase".

Na rede Municipal de Educação de Santa Cruz do sul – RS, com as mudanças anunciadas pela LDB 9394/96, lentamente movimentos foram ocorrendo, houve a regulamentação da proporção adulto/criança através de Resolução do CME/SCS, houve a gradual entrada de professores, atendentes e estagiários neste espaço, as famílias passaram a fazer parte do dia a dia da escola.

Existe um diálogo quanto à necessidade da prática pedagógica ser cada vez mais pensada e considerada através das necessidades do desenvolvimento da

criança. Inclusive os encontros realizados para a coleta de dados desta pesquisa proporcionaram vários momentos de diálogo sobre como a rotina e as formas de se realizar determinadas atividades vêm acontecendo, as diferenças na estruturação da escola hoje em relação há 25 anos atrás, formas de registro do cotidiano e atividades, e a necessidade de profissionais com formação inicial em pedagogia mesmo em turmas de berçário, etc.

A constatação de que as crianças hoje não são como antigamente, aparece nos relatos das educadoras, muito embora em alguns momentos isso não é visto como algo positivo, pois demanda das educadoras maior conhecimento e estratégias para o atendimento destas crianças.

A percepção de que a característica do atendimento da Educação Infantil é diferenciado do atendimento do Ensino Fundamental, denotando experiências de aprendizagem singulares à educação infantil a partir de um olhar e de uma ação pedagógica diferenciada, se faz presente entre o grupo que apresenta um maior tempo de formação na área. Entre o grupo que apresenta maior tempo de atuação junto à educação infantil, esta diferenciação é percebida como maior necessidade de cuidado desta etapa em relação ao Ensino Fundamental.

As questões levantadas, pelas educadoras sobre a diferenciação das duas etapas da educação básica giram em torno da visão de que a educação infantil necessita trabalhar a criança como um ser integral, favorecendo o desenvolvimento da sua autonomia a partir da resolução de problemas que se encontram no cotidiano e através de uma maior liberdade para brincar, realizando suas atividades e escolhas. Aonde as situações que acontecem no cotidiano da sala de aula e escola possam ser “significadas” às crianças em um tempo próprio para ela. Estas discussões, iniciadas pelos grupos nos encontros de coletas de dados, podem ser o princípio da construção de uma ideia de diferenciação pedagógica, muito útil para a organização da escola e as atividades desenvolvidas nela.

Trata-se de encontrar uma base para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico que fogem à “fatalidade” de educar todos como se fossem um só, que conseguem superar o modo simultâneo. O objetivo é encontrar uma forma de diferenciação pedagógica que assume a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem situada e oferece modos alternativos de organizar a classe e a escola (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 27).

Esta abordagem é um tanto significativa para a continuação e estruturação de um espaço de formação construído entre as educadoras e a Direção. Trata-se de

um movimento bilateral onde as educadoras, ao pensarem na organização da escola de um modo alternativo para favorecer as aprendizagens das crianças, colocam-se como autores em um processo mais amplo que abarca o seu próprio desenvolvimento como profissionais da educação infantil. Apesar da constatação desta especificidade da Educação Infantil, em muitos momentos as educadoras realizam um discurso pautado em questões fins que justifiquem a adoção de modelos que privilegiem a escolarização, cuidado e assistência na Educação Infantil. Principalmente quando se mostram “preocupadas” (1) em que “fase” do seu desenvolvimento a criança irá para a próxima turma, (2) em apresentar-lhes determinados materiais e atividades pedagógicas e na organização das tarefas e atividades diárias, como se a criança necessitasse cumprir ou ter contato com certas “coisas” que as educadoras consideram necessárias, para terem “sucesso” em seu desenvolvimento.

[...] Sabemos, por exemplo, que é comum nas instituições as crianças serem meras espectadoras de sequências de atividade ou ficarem refém de propostas sem sentido. Tal perspectiva convoca, antes de tudo, inventar uma docência (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998) e reexaminar a gramática pedagógica construída dentro das escolas. Para Oliveira-Formosinho (2003), um modelo curricular subjaz uma definição de gramática pedagógica, uma vez que ‘cria linguagem, significado e uma estrutura conceitual e prática: um contexto de experiência e comunicação com a experiência; um contexto de ação e reflexão-sobre-a-ação’ (FOCHI In FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 222, grifos do autor).

Para uma possível superação deste quadro, se faz importante entender o desenvolvimento profissional da educadora da infância como a construção de um projeto: a Formação Continuada em Contexto.

O ser humano é capaz física, emocional e cognitivamente de transformar suas vivências cotidianas em qualquer fase da vida em aprendizagem. Mas há a necessidade de prestar atenção nesta afirmação, principalmente quando se trata de formação de professores. Canário (2003) aponta para o uso da aprendizagem ao longo da vida como um discurso ideológico, onde responde “aos desafios da mundialização” (p.198), justificando assim, todos os questionamentos de forma genérica, global, entendendo que atualmente:

[...] a conjunção das transformações do mundo do trabalho com a desvalorização dos diplomas tende a fazer emergir uma outra percepção do acesso à educação como um jogo de soma nula (o que uns ganham outros perdem), numa lógica de competição e de exclusão relativa (CANÁRIO, 2003, p. 198).

O mesmo autor destaca que através da justificativa dos desafios de mundialização surgiu um discurso planetário e neste, aparece um vocabulário que emergem palavras-chave como: “flexibilidade, empregabilidade, exclusão social, coesão social, nova economia, etc.”, empregadas a todas as situações como se explicassem e justificassem problemas e necessidades existentes; e também existem palavras-chave que não aparecem, como: “capitalismo, classe, exploração, dominação, desigualdade, etc.” (CANÁRIO, 2003).

[...] Com base na crítica que faz Benjamin do capitalismo, questionamos uma concepção de modernidade que torna a experiência humana medíocre; que a transforma em vivência e reação a choques; que produz o declínio da faculdade de intercambiar experiências desse homem coisificado, o que acaba redundando no empobrecimento da sua humanidade e arriscando extinguir a própria arte de narrar (já que a narração não é apenas produto da voz, mas de tudo aquilo que foi aprendido na vida social) (SOUZA; KRAMER, 1996, p. 15).

Garcia (1999) analisa o conceito de formação de professores através de diferentes autores e suas óticas sobre este tema. Cita que a formação dos professores não é de modo nenhum recente, representando uma dimensão do ensino como atividade intencional, que se desenvolve para poder contribuir com a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações, que para que isso aconteça há a necessidade de um encontro entre formador e formando, com uma intenção de mudança, organizado em um ambiente mais ou menos institucionalizado.

Um pouco mais específica é a concepção de Medina e Dominguez, que referem que ‘consideramos a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum’ (Medina e Dominguez, 1989: 87). Do ponto de vista desses autores, a formação de professores procura desenvolver nos docentes um estilo de ensino próprio e assumindo reflexivamente, de modo a produzir nos alunos uma aprendizagem significativa. Esses autores referem também a necessidade de se entender a formação dos professores num contexto de trabalho com outros professores dentro de uma equipa (GARCIA, 1999, p. 23, grifos do autor).

Como cita Garcia (1999), esses autores remetem ao professor a imagem de um sujeito reflexivo e inovador, mas esclarece que as várias imagens construídas e atribuídas ao professor advêm dos diferentes modelos e teorias do ensino.

No entanto, a formação de professores não deve ser considerada um apêndice indiferenciado da teoria do currículo ou do ensino. [...] ‘para dar sentido à formação de professores, não se pode fazer derivar o seu corpo conceptual do conceito de ensino por si próprio. Ensinar, que é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que ser um professor. Existem outras preocupações conceptuais mais vastas que contribuem para configurar o professor: ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem)’ (GARCIA, 1999, p. 23-24, grifo do autor).

Para Garcia (1999), ao se pensar o processo de educar, entende-se que:

A formação de professores vai se apresentando progressivamente como ‘uma potente matriz disciplinar, onde sua própria projeção evidencia tanto a sua consolidação científica, como esforço da validade epistemológica permanente, tanto pelo rigor dos seus paradigmas, como pela utilização e produção de modelos e métodos de investigação próprios’ (GARCIA, 1999, p. 24, grifo do autor).

O autor entende que a formação de professores “se torna uma verdadeira ponte que permite a elaboração de teorias práticas sobre o ensino” (GARCIA, 1999, p. 24), pois vai além de qualquer outra teoria de ensino, de escola, de currículo, etc., uma vez que estas mesmas teorias são adaptadas e transformadas à luz de uma análise a partir da formação de professores (GARCIA, 1999).

Para Garcia (1999, p. 26), “a formação de professores [...] é uma área do conhecimento e investigação [...] que se centra no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional”. Para ele, abrange os professores iniciantes na profissão, como os que já estão a alguns anos trabalhando com o ensino. “O conceito é o mesmo, o que poderá mudar é o conteúdo, foco ou metodologia de tal formação” (GARCIA, 1999, p. 26). Salientando que há uma dupla perspectiva, individual e coletiva da formação de professores.

Deste modo, a formação de professores pode ser entendida como uma atividade na qual apenas um professor está implicado (formação à distância, assistência a cursos específicos, etc). Por outro lado, pensamos que existe um segundo nível, no nosso ponto de vista, muito mais interessante com maior potencialidade de mudança que consiste na implicação de um grupo de professores para a realização de atividades de desenvolvimento profissional centradas nos seus interesses e necessidades (GARCIA, 1999, p. 26).

Se tratando de necessidades de formação, Rodrigues (2006) remete a uma análise em que observa:

As necessidades não estão inscritas na natureza das coisas, são representações da realidade produzida aqui e agora, em determinado contexto, por determinado sujeito. O que lhes dá um caráter de aparente existência objetiva é o fato de serem sentidas por um número alargado de pessoas ou poderem ser identificadas e analisadas de forma mais objetivas, como, por exemplo, as necessidades do sistema educativo, comparativamente com as necessidades de um indivíduo particular. Porém, quaisquer que sejam os mecanismos de atribuição da necessidade, esta não deixará de ser um juízo de valor sobre uma realidade subjetivamente observada e construída, pelo sujeito observado e/ou pelo sujeito observador, relativamente a um referencial consciente ou não. Sendo partilhado por muitos este juízo de valor ganha aparência de ser mais objetivo, ou no caso inverso, sendo construído no segredo do indivíduo que o faz, surge ao nosso olhar carregado de maior subjetividade (RODRIGUES, 2006, p. 97-98).

Observa-se que as necessidades de formação podem ocorrer por duas vias: relativas aos valores e normas existentes num dado contexto e os fenômenos da moda e da cultura que induzem as necessidades percebidas e expressas no contexto (RODRIGUES, 2006). A autora coloca que todas as necessidades de formação são induzidas, “pela situação de trabalho, pela divulgação de teorias pedagógicas, pela introdução de práticas inovadoras, pela “oferta” de formação, etc. – não sendo menos autênticas, menos mobilizadoras da vontade de serem satisfeitas do que outras” (RODRIGUES, 2006, p. 98).

No mesmo sentido, Canário (2003, p. 205) coloca que “a possibilidade de inovar articula-se, [...] com a valorização dos processos de natureza informal que constituem a matriz fundamental das nossas mais significativas aprendizagens”.

Desta forma, quando um grupo é reunido para pensar e fazer sua formação, há nele diferentes concepções do trabalho desenvolvido, das necessidades de formação, da realidade e do contexto vividos. Justamente tal atividade requer uma ruptura de paradigmas, onde novos pontos de vista serão acomodados:

- não há uma, mas muitas realidades, e estas ‘existem no espírito das pessoas’, ou seja, a ‘realidade’ existe unicamente no contexto de um esquema mental (construct) para pensar sobre ela’;
- a ‘realidade’ só pode ser ‘vista’ através de uma janela de teoria, seja implícita ou explícita;
- a realidade, ‘da mesma forma só pode ser vista através da janela dos valores’;
- ‘o conhecimento é uma construção humana, nunca certificável como última verdade, mas problemática e sempre mutável’;
- o conhecimento é uma construção humana sempre moldada ‘pela interação do investigador com o objeto da investigação’, isto é, ‘se a realidade só existe no espírito dos respondentes, a interação subjetiva parece ser o único caminho para aceder-lhe’;
- o conhecimento não pretende ‘predizer nem controlar o mundo real nem transformá-lo, mas reconstruí-lo no único ponto onde existe: na mente dos construtores. É a mente que precisa ser transformada não o mundo real’ (RODRIGUES, 2006, p. 100-101, grifos da autor).

Desta maneira, a autora promove uma reflexão sobre as “necessidades de formação” com pressupostos que liga ao construtivismo, fugindo de conotações positivistas e determinantes (RODRIGUES, 2006).

Não se trata de descobrir as necessidades de formação concebidas como as necessárias leis da formação às quais se submeteriam formandos e formadores, mas, como as finalidades que cada um atualiza ou projeta em um dado contexto, em função das representações que constrói do real e da sua reação com ele. Não se trata de descobrir um dado objeto – necessidades de formação – com uma existência objetiva e evidenciável independentemente de quem o conhece, mas de construir (eventualmente ajudar a construir) um projeto – necessidades de formação – que se elabora na relação interativa sujeito-contexto-objeto-instrumentos usados nessa interação (RODRIGUES, 2006, p. 102).

Nesta perspectiva, as necessidades de formação tomam uma dimensão mais ampla. Elas “existiriam ao serviço de profissionais de ensino que não reduzem a sua atividade nem ao exercício subjetivo da docência (ainda que este exercício seja muito importante) nem à execução fria dos regulamentos” (RODRIGUES, 2006, p. 121).

Da mesma forma, a ideia de projeto para a formação de professores é trazida por Canário (2003):

Está em causa passar da elaboração de programas de formação para a construção de dispositivos de formação, passar de uma lógica de catálogo para uma lógica de projeto, coproduzir, em contexto, a situação de formação a partir da interação entre formadores e formandos (CANÁRIO, 2003, p. 205).

Onde não existe um caminho pronto, prévio, provável – “de cartilha repetida a exaustão” (CANÁRIO, 2003, p. 205), a proposta é que as experiências vividas possam ser divididas e ressignificadas para uma nova possibilidade de prática, alimentadas por um material essencial “o sonho, a utopia e o projeto” (CANÁRIO, 2003, p. 205).

Neste sentido, Souza e Kramer (1996) enfatizam que professores e alunos no cotidiano da escola são impedidos de deixar marcas, fazer a sua história no ambiente coletivo.

E o que acontece nos textos que pretendem orientar as práticas dos professores? Os sujeitos são arremessados para fora. Quais sujeitos? Professores e Professoras, escritores e poetisas. Cabe trazer as vozes destes tantos sujeitos. Deixá-los falar. Mas não é de uma fala qualquer que a escola necessita: não se restringe essa identidade a um perene tagarelar ou a um papaguear repetitivo. Pois não é de palavras apenas que a linguagem está esvaziada, mas de história. Encontrar a identidade narrativa

requer que se puxem os fios não só das experiências enraizadas nos sujeitos que fazem imediatamente a prática, como também os fios do conhecimento construído por muitos sujeitos ao longo da História [...] (SOUZA; KRAMER, 1996, p. 16).

A visão de formação e professores como um Projeto construído na coletividade, através dos contextos existentes no espaço da escola, abrange a aprendizagem ao longo da vida como algo a ser cultivado, buscado e cuidado como uma pequena chama, que tem possibilidade de se expandir, pois vê os professores – suas vozes, sentimentos, ânsias e angústias – como sujeitos de seu desenvolvimento e não como simples objetos que “aguardam” seu desenvolvimento profissional acontecer.

O desenvolvimento profissional é um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto. O desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento de necessidades, participação de professores na definição da ação), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos de aprendizagem (formação centrada na escola), a aprendizagem de processos (metacognição), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto da aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO In OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002a, p. 6).

Desta maneira, os autores apontam que a participação ou não dos professores é parte integrante deste processo e, que existe um consenso sobre um processo de melhoria da escola, observando que “as mudanças em uma parte, influenciam as outras partes” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO In OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002a, p. 6). O contexto organizacional em que ocorre o desenvolvimento profissional influencia e é influenciado por ele. Sendo necessária uma tradução organizacional do envolvimento e empenho dos professores, pois sem isso “difícilmente se promoverão processos de desenvolvimento profissional, de inovação e de melhoria” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO In OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002a, p. 6).

Quando se fala em desenvolvimento profissional dos docentes da infância devemos considerar as especificidades que o trabalho com a Educação Infantil requer e as diferenças desta etapa de ensino com as demais etapas da Educação Básica. Segundo Oliveira-Formosinho (2002) o fato de se considerar a criança como um projeto – que aprende e se desenvolve na relação com diferentes contextos de vida – observando a globalidade da sua educação, requer “que a educadora da

infância desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha um *papel abrangente* com fronteiras pouco definidas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO In OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002b, p. 48, grifo do autor).

Tal papel visto de maneira limitada e distorcida, grande parte das vezes pelas próprias educadoras que não possuem “alargamento de responsabilidade pelo funcionamento das crianças” (OLIVEIRA-FORMOSINHO In OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002b, p. 45), produz uma prática de espera, de cuidado e reprodução de um cotidiano rotineiro. Para a autora:

A integração de serviços, como uma característica desejável da educação da infância, requer da educadora uma complexidade de papéis e funções, uma compreensibilidade na ação, um mundo alargado de interações. A capacidade de interação, desde o interior do microsistema que é a sala de educação de infância até a capacidade de interação com todos os outros parceiros e sistemas, é indispensável para a profissional de educação de infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO In OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002b, p. 48, grifo do autor).

Desta forma, o trabalho da educadora da infância considerando as especificidades expostas até aqui, traduz-se “em um exercício de profissionalidade que envolve integração e não separação, interação e não solipsismo ou ‘privacidade pedagógica’, interfaces e não isolamento” (OLIVEIRA-FORMOSINHO In OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002b, p. 49, grifo do autor).

Trata-se, portanto, de utilizar, no âmbito da complexa tarefa de aprendizagem profissional das educadoras, uma perspectiva teórica que o desenvolvimento do ser humano tem a ver, direta e indiretamente, com os seus conceitos vivenciais. Trata-se de reconhecer que estudar a iniciação à profissão e o seu desenvolvimento requer estudar a interação entre educadoras e seus contextos de aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO In OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002b, p. 51-52).

Oliveira-Formosinho (2002b) considera cinco estágios de desenvolvimento profissional da educadora da infância, sendo eles *Noviço*, *Iniciado – Prático Participante*, *Iniciado – Prático Informado*, *Complexo – Prático Complexo* e *Estágio de Influência – Prático Influyente*. Assim, a autora aponta para uma progressiva caminhada na consciência dos papéis e funções que a educadora da infância, conforme sua formação e experiência no campo de trabalho, vai desenvolvendo. Salienta que tal progressão deriva da formação que a educadora adquire ao longo da sua caminhada profissional e das experiências do seu ambiente de trabalho.

Percebe-se na fala das educadoras ao refletir sobre sua formação profissional, seus fazeres e a organização institucional, que existe uma aproximação com os diferentes níveis de profissionalidade desenvolvido por Oliveira-Formosinho (2002b) a partir da conceituação de Katz e Vander Ven. A autora destaca que a maior parte dos estágios profissionais desenvolvem-se diretamente no contexto micro sistêmico de sala de aula (noviço, iniciado – prático participante, iniciado – prático informado), sendo que os dois últimos estágios (complexo – prático complexo e estágio de influência – prático influente) possuem uma atuação para além do microsistema incluindo outros contextos.

Durante a pesquisa, as educadoras, em sua maioria, apontaram que o que as interessa em um curso de formação são ideias de atividades “concretas” para trabalhar diretamente com a criança. E esperam que a formação a ser desenvolvida dentro da Escola contemple os aspectos práticos aos aspectos teóricos. Tal necessidade é apontada, pois consideram os cursos de formação que trabalham a “reflexão” do educador sobre a sua prática, geralmente são vazios e não contribuem para as situações enfrentadas diante da sua turma de crianças.

Na escola pesquisada, aquelas educadoras que apresentam um tempo maior de atuação na Educação Infantil em uma única escola, com formação em nível médio ou fundamental, apresentam-se ligadas a concepções mais restritas de cuidado e educação da criança. Já aquelas educadoras que, possuem formação inicial em Magistério ou Pedagogia, ao participar de cursos de formação, conseguem perceber que a teoria se faz importante, pois possibilita a realização de autoavaliação e reflexão da sua prática para que o trabalho desenvolvido com as crianças possa ser aperfeiçoado, apresentam uma concepção mais alargada do desenvolvimento da criança e do seu espaço na escola de educação infantil. Sendo que o meio termo também existe, consistindo das educadoras que procuram fora do contexto da criança e da escola, técnicas e atividades que irão facilitar as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças.

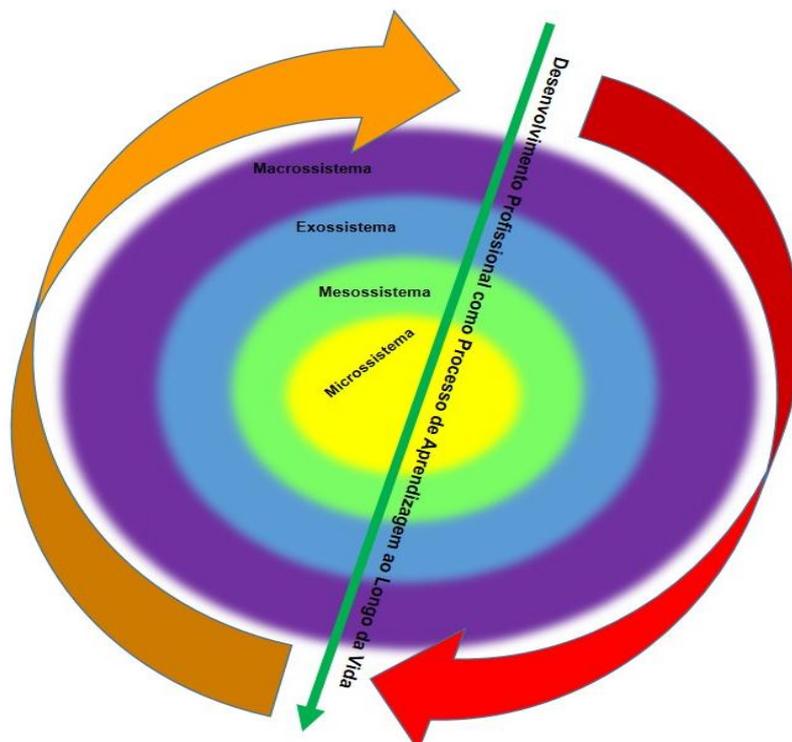
A partir das ideias desenvolvidas por Oliveira-Formosinho (2002b), pode-se identificar, através da fala das educadoras, a existência dos diferentes estágios de desenvolvimento profissional atuando na escola. Percebendo que o maior entendimento do desenvolvimento da criança; maior responsabilidade na organização de atividades que encorajem o seu pensamento; desenvolvimento de um espaço facilitador de aprendizagem, com a menor necessidade de supervisão

para garantia da qualidade do trabalho ofertado e maior reflexão sobre sua prática, advém do educador em um estágio mais avançado de profissionalidade.

[...] Se olharmos para os estágios de desenvolvimento de Katz e Vander Ven em conjunto, verificamos que nos dão muita informação relevante: o desenvolvimento profissional é lento, passa por momentos diferenciados no que se referem os problemas, ansiedades e necessidades de formação. As primeiras fases estão muito ligadas ao contexto micro da sala de aula, ao processo de ensino e aprendizagem e à necessidade de ganhar competência para educar bem as crianças. Em fases seguintes, embora mantendo essa centralização nos problemas do cotidiano imediato, as educadoras abrem-se a outros contextos tanto no que se refere à formação contínua (OLIVEIRA-FORMOSINHO In OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002b, p. 72).

Para maior entendimento desta visão, abaixo segue um diagrama da aplicação da conceituação ecológica ao desenvolvimento profissional das educadoras da infância a partir das ideias de Oliveira-Formosinho (2002b).

Ilustração 1 – Diagrama da Aplicação da Conceituação Ecológica ao Desenvolvimento Profissional das educadoras da infância



Fonte: Oliveira-Formosinho (2002b).

A partir das ideias apresentadas no diagrama acima, é possível pensar em desenvolvimento profissional considerando e retomando a lógica de processo de

formação ao longo da vida (*life-long learning process*), ancorada em uma abordagem ecológica, onde os educadores “crescem e desenvolvem-se alargando o seu âmbito ecológico tanto aos contextos mais próximos quanto aos contextos mais vastos que os contêm” (OLIVEIRA-FORMOSINHO In OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002b, p. 56). Entendendo que a caminhada do desenvolvimento profissional da educadora da infância está implicada diretamente não só aos contextos experimentados e vivenciados por ela, mas na relação que guardam com os outros contextos mais amplos, e nas questões e efeitos que os diferentes contextos produzem entre si.

Por isso, no diagrama, o desenvolvimento profissional ao longo da vida, foi caracterizado como uma linha que atravessa estes diferentes contextos. Apesar de, como já visto, este desenvolvimento não se apresentar linear e contínuo, muito pelo contrário, como afirma Oliveira-Formosinho (In OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002b, p. 55):

A vida profissional é repleta de transições ecológicas – de aluna universitária a estagiária, de estagiária a educadora no terreno, de educadora no início de carreira com vínculo precário (e eventualmente colocada longe de casa) a educadora com vínculo mais estável (e eventualmente colocada mais perto de casa), de educadora estudante de um curso de formação especializada, a professora especializada com desempenho de tarefas especializadas, como educadora supervisora da formação inicial, por exemplo, ou como formador em um centro de formação de professores.

O desenvolvimento profissional da educadora analisado através deste entendimento sistêmico concêntrico e de transição, “tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” (GARCIA In NÓVOA, 1995, p. 55). Mas necessita de contínuo processo de reflexão:

Daqui deriva a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação (GARCIA In NÓVOA, 1995, p. 55).

O processo de desenvolvimento profissional da educadora da infância como visto até o momento é um grande desafio, pois necessita de movimentos não só da própria educadora, mas dos agentes presentes nos demais contextos que influenciam nos contextos existentes: meso, exo e macrosistemas.

Atualmente a escola – mesossistema - como está organizada, não favorece um ambiente de desenvolvimento profissional conforme as ideias trazidas até aqui. Fatores como atendimento diário à criança de 12 horas, jornada dupla de trabalho para os professores que também atuam em outras escolas e inclusive para as educadoras de outros cargos que também possuem um segundo emprego, a não destinação de tempo de formação para os cargos de Atendente e Monitora de EMEIs, entre outros aspectos, fazem com que a escola não pare para refletir nas suas ações.

Ações de formação já mencionadas anteriormente ajudam, mas não são ainda constitutivas de mudança, pois não conseguem abarcar a participação de todas as educadoras existentes na escola. Inclusive as próprias formações buscadas pelas educadoras fora do ambiente institucional, não produzem o eco esperado, pois acabam permanecendo isoladas, sem um espaço efetivo de troca.

Considerando que o Sistema Municipal de Educação, enquanto exossistema, possui grande influência e é influenciado pelas questões e situações vivenciadas pelo meso e microsistemas, cabe analisar como estas influências podem ser facilitadoras ou dificultadoras da construção de uma formação continuada em contexto.

Tornou-se visível ao longo deste estudo, a evolução ocorrida na trajetória histórica do atendimento da educação infantil no Brasil, bem como no município de Santa Cruz do Sul. Esta evolução está intimamente associada com a inclusão dos direitos educacionais da criança de 0 a 6 anos na Constituição de 1988 e nos documentos educacionais que se seguiram. Mas como já comentado, citando Campos (1999), a efetivação e disseminação de direitos é lenta, considerando que a Educação Infantil necessita que o olhar dos gestores públicos se volte às especificidades deste atendimento – sobretudo no entendimento da indissociabilidade entre o cuidar e o educar - iniciando movimentos de mudanças e avanços, quebrando paradigmas burocráticos instalados por décadas na maquinaria pública.

Neste sentido, a possibilidade de, com tempo e responsabilidade dos órgãos públicos, iniciar um movimento de diminuição da distância das diferenças existentes entre os cargos atuantes na escola de educação infantil, em se tratando de: formação inicial – observando ao realizar novas contratações profissionais, os dispostos no artigo 61, alínea I da LDB 9394/96; e atribuições dos cargos –

atualmente tais atribuições não explicitam as especificidades do trabalho com a educação infantil, deixando dúvidas quanto ao trabalho a ser “realizado” tanto por monitoras e atendentes quanto pelas professoras da educação infantil.

Estas são questões a serem consideradas, pois agregariam inúmeros ganhos à qualidade no atendimento da criança nas instituições de Educação Infantil. Claro que estas questões necessitam um estudo mais amplo, pois envolvem a necessidade de diagnóstico da realidade atual, bem como de possibilidades de execução e os impactos de tais possibilidades a curto, médio e a longo prazo, não só na realidade financeira e legal, pois existem legislações que amparam os profissionais atuais, mas também na organização institucional.

O macrossistema entendido como conjunto de crenças, hábitos, valores, formas de agir, estilos de vida, construído histórica e culturalmente por uma determinada sociedade, influencia diretamente nos demais sistemas. Pois este “conjunto” se mistura na realidade vivenciada em cada um dos sistemas, micro, meso e exo, ligados à Educação Infantil, enraizando conceitos e concepções mais ou menos condizentes com suas especificidades e ainda misturando com a crença e conhecimento que cada educador possui ao adentrar este espaço.

Analisando as questões macrossistêmicas através de uma aproximação com os demais sistemas, entende-se que a falta de um modelo pedagógico pode promover uma “salada de frutas” nos demais contextos: micro, meso e exossistemas.

Considerando uma aproximação ainda maior das questões macrossistêmicas com o desenvolvimento profissional da educadora da infância, entende-se que:

A adoção (ou colaboração com) um modelo pedagógico, a partilha cotidiana no seio de uma comunidade de prática, o pertencimento a uma rede, o movimento ou associação pedagógica são as melhores garantias que um grupo profissional docente tem para sustentar uma autonomia docente, seja ao nível individual ou ao nível coletivo. Geralmente, a recusa de uma gramática pedagógica com nome é uma porta aberta para a adoção, por defeito, de uma pedagogia sem nome nem rosto do autor anônimo do século XX (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 33).

Desta forma, corre-se menos risco de se aceitar concepções que justifiquem práticas que não são condizentes com os fazeres da Educação Infantil. Possibilitando que as noções de escolarização e assistência como práticas existentes sejam refletidas sinalizando seus reais valores e lugares para a educação infantil.

Deste modo, é possível de entender que os micro, meso, exo e macrosistemas, organizados de maneira concêntrica, oportunizando aos seus sujeitos refletirem sobre os impactos desta organização para seu contexto imediato, fecham um elo, que se entrelaça, sendo que um sistema exige e demanda questões dos demais. Este movimento influencia diretamente no desenvolvimento profissional da educadora da infância, pois permite desencadear reflexões e desacomodações que ressignificam diretamente sua prática cotidiana com a criança, sendo este o grande objetivo da formação em contexto.

O desencadeamento de acontecimentos, na busca pela construção de um espaço formativo que contemple a formação continuada em contexto, não segue uma lógica como foi apresentada, e nem deverá priorizar somente estes aspectos, como uma receita a ser seguida. Pois a Teoria de Sistemas Ecológicos, ao ultrapassar uma visão linear e imediata de ambiente, apresentar-se cada vez mais dinâmica conforme forem sendo construídas relações com outros ambientes e sujeitos.

As análises construídas neste estudo tentaram realizar uma aproximação do que foi levantado através das falas das educadoras que atuam em uma escola de Educação Infantil do município de Santa Cruz do Sul, com as concepções de uma formação continuada pautada nos contextos vividos por estas educadoras. O que foi desenvolvido neste estudo pode-se entender como um diagnóstico da realidade vivida com pequenos apontamentos para implementação de uma efetiva formação continuada em contexto, desejo tanto desta pesquisadora, quanto das educadoras envolvidas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão da Educação Infantil no Brasil atravessou processos que denunciavam a visão que a sociedade, em cada época, possuía da criança, sua infância e seu desenvolvimento. Quando a sociedade passa a enxergar a criança pequena, seja preocupada com o seu tempo com atividades que lhe auxiliassem no seu desenvolvimento moral ou pelos índices de mortalidade, abandono e más condições de sobrevivência, procurou-se organizar espaços de cuidado, assistência e educação a ela. Esta expansão seguiu de forma lenta e sem uma unidade de organização nacional, geralmente ligada aos órgãos de assistência e bem estar social. Com a Constituição de 1988 e as legislações que se seguiram, houve a amplitude dos direitos da criança de 0 a 6 anos, incluindo pela primeira vez a educação infantil em sua redação.

Com isso, muitas mudanças se seguiram, fruto da necessidade de se organizar a Educação Infantil a partir da Constituição de 1988 e da LDB 9394/96. Essas mudanças constituem-se de uma história muito recente na área da Educação Infantil, pois com as exigências legais quanto à educação infantil e a formação de educadores para realizar o trabalho junto com a criança, muitos setores da sociedade, para atender a esta nova demanda, necessitaram se adequar.

Este estudo entende que a qualidade no atendimento da educação infantil abrange muitos fatores como: acesso à vaga, organização de um currículo pautado nas especificidades da infância, concepções de infância, relação com as famílias, estrutura física condizente, quadro de recursos humanos em um número adequado na proporção criança/adulto, alimentação escolar de qualidade, valorização profissional, etc. No atendimento da criança de 0 a 5 anos praticamente todos os fatores e decisões tomadas geram consequências diretas às crianças, que podem ser mais ou menos positivas no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Neste estudo, a formação continuada em contexto da educadora da educação infantil tem estreita ligação com a qualidade no atendimento prestado às crianças. Pois é através do desenvolvimento profissional desta educadora que as interações podem acontecer com um maior ou menor conjunto de significados para a criança.

A construção de um novo perfil de professor, adequado às instituições que recebem crianças pequenas, encontra-se, portanto, em processo. Registrar, analisar e refletir sobre as experiências que se desenvolvem nas redes municipais, nas escolas de educação infantil das universidades, nas

entidades conveniadas, nas escolas privadas são tarefas que podem contribuir para essa missão complexa e urgente, quanto mais e mais crianças passam grande parte da infância nas creches e pré-escolas do Brasil (CAMPOS, 2008, p. 128).

No desenvolvimento desta pesquisa, buscou-se analisar como a formação continuada dos educadores de uma escola de educação infantil do município de Santa Cruz do Sul/RS pode contribuir para a qualidade do atendimento das crianças. Através de encontros formativos com 36 educadoras, em que foi utilizada a entrevista narrativa para levantamento de dados, foi possível conhecer como a formação continuada dos educadores da educação infantil acontece na Rede Municipal de Santa Cruz do Sul, verificar como a formação continuada vincula-se ao processo de desenvolvimento profissional do educador da infância e refletir sobre a formação continuada dos educadores apontando para as possíveis ressignificações na prática pedagógica diária.

Os objetivos da pesquisa foram atingidos e ainda, se consolidou uma forte inclinação das educadoras participantes da pesquisa em construir um espaço para dar prosseguimento nas discussões iniciadas através deste estudo e dos encontros semanais já realizados entre a Direção e as educadoras. Desta forma, as análises realizadas, longe da ideia tendenciosa de se constituírem uma receita, podem ser consideradas um ponto de partida para o seguimento de tais encontros. Encontros estes que podem ser pensados em um espaço de produção de significado:

A produção de significado é vista como uma experiência do sujeito e não como transmissão. Os significados produzidos envolvem: (i) a autoria, não são tomados de algum lugar pronto, mas construídos a partir da experiência de cada sujeito no mundo, (ii) a eleição, já que conhecer é este estado contínuo de eleger algo, decidir, 'e cada decisão é uma eleição entre diversas incertezas' (HOYUELOS, 2006, p.177); e (iii) a provisoriidade, pois os significados produzidos não são rígidos, mas são fruto daquilo que se pode compreender naquele momento (FOCHI In FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 227, grifo do autor).

É interessante analisar como a ideia de produção de significado desenvolvida por Fochi (In FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 227), que ao descrever este processo na criança, se aproxima tão estreitamente com o que foi apresentado sobre o desenvolvimento profissional em contexto. Desta forma é possível perceber o ambiente institucional da Educação Infantil como um espaço de autoria de crianças e adultos. O resultado destas autorias varia conforme os sujeitos se

permitem refletir sobre as questões que lhes chamam a atenção, despertam interesse e curiosidade.

A pedagogia assume uma dimensão histórica que se alimenta do protagonismo integrado de diversos atores e que produz uma memória que representa o seu reflexo e um ponto de partida para explorar e construir novas perspectivas de experiências (FORTUNATI, 2014, p. 14).

Experiências desenvolvidas por adultos e crianças, assim como neste estudo, não se esgotam em si. Mas como experiência vivida, sentida, refletida não pode ser transmitida, por isso assume tal importância e beleza. Esta pesquisa não pode ser considerada um estudo totalmente novo e inédito na área. Muito pelo contrário, existem inúmeras pesquisas que já enfocaram as questões aqui apresentadas, inclusive de maneira muito melhor explanada. O contexto apresentado é único, e apesar de haver limitações mil, as contribuições apresentadas podem ser extremamente relevantes ao contexto pesquisado ao se iniciar a organização de um espaço de formação das educadoras da educação Infantil.

A dificuldade do professor da educação básica, formado para “dar” a sua “aula”, “enveredar para os lados” da pesquisa acadêmica, é algo que dificulta a construção de novas concepções e na estruturação de algumas mudanças na escola, pois existe um distanciamento entre este profissional e a Universidade. Ocupar este lugar de aluno/professor/profissional/pesquisador é algo que infelizmente não passa pela cabeça da maioria dos profissionais que atuam diretamente com a criança, independente da etapa que estão, educação infantil, ensino fundamental ou médio.

A caracterização e o objetivo do Mestrado Profissional corroboram para a reflexão e a busca de entendimento da prática do pesquisador através da reflexão.

O mestrado, na perspectiva profissional, com o foco na área das Políticas Públicas e Gestão Educacional, considera, sobretudo, na atividade de pesquisa aplicada à captação de dados no contexto dos sistemas/redes de ensino, em especial da escola básica, a partir da análise dos mesmos e proposição de estratégias administrativas-financeiras-pedagógicas ancoradas na problematização, reflexão e busca de alternativas para a solução de problemas e [re]significação da ação dos profissionais da educação em seus respectivos contextos de atuação (UFESM, 2015, p. 19).

Todo esse processo - importante entender uma pesquisa como um processo, pois em muitos casos, inclusive em nosso dia a dia, temos tendência a buscar apenas o produto, pronto e acabado - serviu para fortificar a responsabilidade desta

pesquisadora por uma educação infantil de qualidade. Este empoderamento só é possível quando há o movimento, a reflexão e a organização perante a prática, seu cotidiano e seu fazer, fazendo parte do desenvolvimento profissional da educadora da educação infantil.

Brincando com a Teoria dos Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner, o sujeito “microssistêmico” (mero professor/educador de escola básica da rede pública), necessita quebrar paradigmas, deixar de ser um pequeno grão de areia do caminho e se unir em redemoinho nos ventos do conhecimento. Adentrando outros contextos mais amplos existentes e mostrando sua voz e suas ideias.

Difícil? Extremamente difícil, mas não impossível e arduamente necessário. Para romper barreiras sedimentadas na educação. Para fazer uma Educação Infantil para quem realmente vive Educação Infantil todos os dias: a Escola, o Professor, a Criança e a Sociedade...

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. de et al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 3. ed. Autores Associados. 2014.
- AUGUSTO, M. H. A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no plano nacional de educação? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 535-552, set./dez. 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Brasília, DF, 1996.
- _____. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2005**. Aprovado: 13/12/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2005.
- _____. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006.
- _____. **Parecer CNE/CEB Nº 20/2009**. Aprovado em 11 de novembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, MEC: 2013. 2009a.
- _____. **Resolução Nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009b.
- _____. **Lei Nº 12.796, de 4 abril de 2013**. Brasília, DF. 2013.
- _____. **Plano Nacional de Educação**. PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.
- _____. **Parecer 02/2015 da CNE**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF. 2015a.
- _____. **Resolução nº 2/2015**. 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. Brasília, DF: 2015b.
- CAMPOS, M. M. A Mulher, a Criança e seus Direitos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 117-127, mar. 1999.
- _____. Educar crianças pequenas. Em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**. Brasília: 2008.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A Qualidade da educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. v. 36, n. 127. Jan./abr. 2006.

CAMPOS, R. F.; CAMPOS, R. Políticas para a educação infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergência entre as experiências brasileira e de outros países latino-americanos. In: FARIA A. L. G. de; AQUINO, L. M. L. de. **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CANÁRIO, R. (Org.) A “Aprendizagem ao longo da vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. In **Formação e Situações de Trabalho**. Portugal: Porto, 2003.

FALEIROS, V. de P. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs.). **A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, R. **Entre o Profano e o Sagrado: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

FLORES, M. L. R. **Conversando com educadoras e educadores de Berçário: relações de gênero e de classe na educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRS, 2000.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de (Orgs.) **Campos de Experiências na Escola da Educação Infantil: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: São Paulo: Edições Leitura Crítica. 2015

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. San Miniato, Edizione ETS: 2014.

FRANCO, M. A. S.; LISITA, V. M. S. de S. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em Educação. Possibilidades Investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo, SP: Loyola. 2008b.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GARCIA, C. M. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1995.

_____. **Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

HYPÓLITO, Á. Luiz M. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez, 2015

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002.

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as Instituições de Educação Infantil: Desafios E Perspectivas. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.4, p.7-14, 2001.

_____. Educação Infantil Integrando Pré-escolas e Creches na busca da socialização da criança. In: VIDAL, D. G. **Brasil 500 Anos: Tópicos em História da Educação**. São Paulo: Edusp, 2001.

KREBS, R. J. (Org.). **A Teoria dos Sistemas Ecológicos: um paradigma para a educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação Física e Desportos. 1997.

KUHLMANN JR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14. Mai./jun./jul./ago. 2000.

_____. Educando a Infância Brasileira. In LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. de F.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LANTER, A. P. A Política de Formação do Profissional de Educação Infantil: os anos 90 e as Diretrizes do MEC diante da questão. In KRAMER, S. et al. **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

LEITE, M. L. M. O Óbvio e o Contraditório da Roda. In DEL PRIORI, Mary. **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

LÜDKE, M. (Org.). **O Professor e a Pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2001.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**, 28. ed. Petrópolis: RJ, Vozes 2009.

MUYLARRT, C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm USP**, v. 48, n. (Esp2, p. 193-199, 2014. Disponível em: www.ee.usp.br/reeusp/. Acesso em: 25 maio 2017.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 nov. 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em Educação. Possibilidades Investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo, SP: Loyola. 2008a.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. FORMOSINHO, J. A Formação em Contexto. A Perspectiva da Associação Criança. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. Pioneira, 2002a.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O Desenvolvimento Profissional das Educadoras da Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. Pioneira, 2002b.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.) **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. TRIBUNAL DE CONTAS. **Radiografia da Educação Infantil**. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. 2016. Disponível em: http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/publicacoes/estudos/estudos_pesquisas/radiografia_educacao_infantil_2015. Download em 14/10/2016. Acesso em: 14 out. 2016.

RODRIGUES, M. Â. P. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006.

ROSEMBERG, F. **A Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão**. Cadernos de Pesquisa, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

_____. Creches Domiciliares: argumentos ou falácias. **Cad. Pesq.** São Paulo: 1986.

ROSEMBERG, F. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M. C. de. **História Social da Infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTA CRUZ DO SUL. **Lei Complementar Nº 294, de 11 de Outubro de 2005**. Consolida a Lei Complementar Nº 29, de 28 de Dezembro de 1999, que dispõe sobre os Quadros de Cargos e Funções Públicas do Município, estabelece o Plano de Carreira dos Servidores e dá Outras Providências. 2005a.

_____. **Lei Complementar Nº 295, de 11 de outubro de 2009**. Consolida a lei complementar nº 30, de 28 de dezembro de 1999, que estabelece o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências. 2005b.

_____. **Lei Nº 5.275, de 30 de novembro 2007**. Cria e disciplina o Sistema Municipal de Educação no Município de Santa Cruz do Sul, cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. 2007.

_____. **Parecer nº 01/2008**. Estabelece normas para a oferta e credenciamento da Educação Infantil no município de Santa Cruz do Sul. 2008.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. 2012.

SANTA CRUZ DO SUL. **Plano Municipal de Educação**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. 2015.

_____. **Relatório Estatístico da EMEI pesquisada – 4º trimestre**. 2016a.

_____. **Plano Global e Calendário Escolar da EMEI pesquisada**. 2016b.

SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Histórias de Professores. Leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

UFSM. **Projeto Pedagógico de Curso Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional**. 2015.

VIEIRA, L. M. F. **Mal Necessário: Creches no Departamento Nacional da criança (1940-1970)**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 67, p. 3-16, nov. 1988.

WEBER, S. O plano nacional de educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set./dez. 2015.

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO/TRABALHO/PESQUISA


 MUNICÍPIO DE
SANTA CRUZ DO SUL



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
AUTORIZAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO/TRABALHO/PESQUISA
 CENTRO DE EDUCAÇÃO

NOME DO ESTAGIÁRIO: Bárbara Inês Haas
 ENDEREÇO RESIDENCIAL: Rua 25 de Julho 145, Castelo Branco
 TELEFONE: (51) 996321930 CELULAR: _____
 EMAIL: barbaraHaas1987@hotmail.com
 CURSO: Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Es
 INSTITUIÇÃO: UFESM
 NOME COMPLETO DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO: Entrevistas, questionários e
pesquisa documental
 EMEF/EMEI: XXXXXXXXXX
 ANO/SÉRIE OU DISCIPLINA: Ed. Infantil TURNO: _____
 PERÍODO DE ESTÁGIO: 2017
 NOME DO(A) PROFESSOR(A) ORIENTADOR(A) DA INSTITUIÇÃO: Prof.^a Dra Débora
Teixeira de Mello.

APROVADO 


 Aprovado em 28/07/17
 Estágio Curricular
 Lei Federal Nº 11.788/2008
 Lei Municipal Nº 5.768/2006


 ASSINATURA

Telefone: (51) 3713-8100 | www.santacruz.rs.gov.br

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: FORMAÇÃO CONTINUADA E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Desafios e Perspectivas na Construção de uma Gestão Pedagógica na Rede Municipal de Santa Cruz do Sul.

Pesquisador responsável: Bárbara Inês Haas

Orientadora: 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:

Local da coleta de dados:

Eu, Bárbara Inês Haas, responsável pela pesquisa FORMAÇÃO CONTINUADA E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Desafios e Perspectivas na Construção de uma Gestão Pedagógica na Rede Municipal de Santa Cruz do Sul, o(a) convido(a) a participar como voluntário(a) deste estudo. Esta pesquisa pretende analisar como a formação continuada dos educadores de uma escola de educação infantil do município de Santa Cruz do Sul/RS pode contribuir para a qualidade do atendimento as crianças.

A pesquisa será realizada a partir de uma abordagem qualitativa através de grupos de diálogo, a fim de compreender melhor e com profundidade a realidade pesquisada. Neste sentido, para desenvolvimento da mesma serão utilizados como procedimentos metodológicos entrevistas narrativas com os grupos formativos, que têm por objetivo realizar discussões em torno de questões que envolvam as memórias e histórias de vida profissional e formativa e as relações que guardam com a prática pedagógica cotidiana. Sua participação constará de participar e colaborar com as entrevistas narrativas em grupo formativos, que acontecerão em encontros semanais a serem acordados durante o desenvolvimento da pesquisa.

Os benefícios da pesquisa estão relacionados às contribuições com as transformações de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças e também na ampliação do conhecimento docente na perspectiva de refletir sobre a possibilidade de ressignificar a Prática Pedagógica.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão. 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 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

Santa Cruz do Sul, RS.

ANEXO C – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA COM GRUPO 1 - 1º ENCONTRO

- 1) Quando vocês ingressaram como profissionais trabalhando na Educação Infantil, nesta escola?
- 2) Como era a forma de contratação Profissional?
- 3) O que as levou a buscar esta profissão?
- 4) Qual foi a formação que buscaram e qual formação foi ofertada para iniciar suas atividades?
- 5) O que idealizavam ao iniciar o trabalho na Escola de Educação Infantil?
- 6) Qual foi a realidade encontrada ao iniciar o trabalho na Escola de Educação Infantil?
- 7) Como se dava o funcionamento da Escola no período em que fazia parte da Secretaria de Desenvolvimento Social? (Quem era matriculado? Qual era a população atendida? Como era a rotina? Como se davam as relações Criança X Professor – Professor X Família – Direção X Profissionais – Direção X Família?)
- 8) Havia algum tipo de Formação, Grupo de Estudos, acompanhamento pedagógico no período em que a Escola era mantida pela Secretaria de Desenvolvimento Social?

ANEXO D – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA COM GRUPO 1 - 2º ENCONTRO

- 1) Foi colocado no encontro passado que havia uma organização das atividades pedagógicas que as educadoras deveriam observar.
 - a) Quais eram essas atividades?
 - b) Como elas deveriam ser desenvolvidas?
 - c) Quais materiais eram utilizados?
 - d) Quem orientava a execução dessas atividades?
 - e) Como era a interação das crianças nas atividades propostas?
 - f) Como acontecia a regulação das atividades e das rotinas na creche?
- 2) Como eram organizadas as turmas na Creche?
- 3) Havia crianças incluídas?
- 4) No encontro passado foi comentado sobre como as crianças “passavam de sala”. Quais eram os critérios para a passagem das crianças de sala?
- 5) Como eram organizados os registros e cadernos pedagógicos?
- 6) Como se dava a avaliação da criança?
- 7) Como se deu a entrada das professoras na creche?
- 8) Como era esse relacionamento?

ANEXO E – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA COM GRUPO 1 - 3º ENCONTRO

- 1) Como o grupo percebe as questões de relacionamento entre os diferentes cargos existentes na EMEI nos dias atuais?

- 2) Como o grupo percebe os diferentes cargos exercendo suas atribuições e as atividades pedagógicas atualmente?

- 3) Observando o período dos últimos 30 anos. Houve ou não houve avanço no atendimento à educação Infantil?

ANEXO F – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA COM GRUPO 2 - 1º ENCONTRO

- 1) Quando vocês ingressaram como profissionais trabalhando na Educação Infantil, nesta escola?
- 2) O que as levou a buscar essa profissão?
- 3) Quais foram suas experiências profissionais antes de iniciar o trabalho com a Educação infantil?
- 4) Qual foi a formação que buscaram e qual formação foi ofertada para iniciar suas atividades?
- 5) O que idealizavam ao iniciar o trabalho na Escola de Educação Infantil?

ANEXO G – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA COM GRUPO 2 - 2º ENCONTRO

- 1) Qual foi a realidade encontrada ao iniciar o trabalho na Escola de Educação Infantil?
- 2) Quais formações o município disponibiliza para as educadoras?
- 3) Quais formações a Escola disponibiliza para as educadoras?
- 4) Quando buscam um curso de formação continuada, o que procuram neste curso?
- 5) O que significa olhar/ação pedagógica?

ANEXO H – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA COM GRUPO 2 - 3º ENCONTRO

- 1) O que é necessário para que o educador desenvolva olhar/ação pedagógico?
- 2) Como acontecem os registros das atividades desenvolvidas?
- 3) Como o grupo percebe os diferentes cargos exercendo suas atribuições e as atividades pedagógicas atualmente?

ANEXO I – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA COM GRUPO MISTO

- 1) Como poderia se construir um espaço de formação profissional na escola?
- 2) Neste espaço de formação existiria lugar para todas as diferentes categorias profissionais existentes na escola?
- 3) O que seria necessário na construção desse espaço de formação?
- 4) Qual o objetivo que este espaço teria?
- 5) Como este espaço poderia ser organizado?
- 6) Quais assuntos deveriam ser abordados neste espaço de formação?