

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Mércia Figueiredo Della Maggiora Victor Ferreira

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ESPECIFICIDADES DA ATUAÇÃO COM CRIANÇAS PEQUENAS NA
REDE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL**

**São Caetano do Sul
2018**

MÉRCIA FIGUEIREDO DELLA MAGGIORA VICTOR FERREIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ESPECIFICIDADES DA ATUAÇÃO COM CRIANÇAS PEQUENAS NA
REDE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós Graduação em Educação –
Mestrado profissional - da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Regina Paulo da Silva

**São Caetano do Sul
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

FERREIRA, Mércia Figueiredo Della Maggiora Victor

Formação continuada na educação infantil: especificidades da atuação com crianças pequenas na rede municipal de São Caetano do Sul / Mércia Figueiredo Della Maggiora Victor Ferreira – São Caetano do Sul: USCS / Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2018. 150p.

Orientadora: Prof. Dr. Marta Regina Paulo da Silva
Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Educação infantil 2. Formação continuada de professores 3. Crianças de 0 a 3 anos I. Título

II. Silva, Marta Regina Paulo da Silva.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Prof.^a Dr.^a Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 20/06/2018 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Prof.^a Dr.^a Marta Regina Paulo da Silva (orientadora)

Prof.^a Dr.^a. Ana Sílvia Moço Aparício (USCS)

Prof.^a Dr.^a Norinês Panicacci Bahia (UMESP)

Dedico este trabalho aos amados(as) e queridos(as): pai, mãe, esposo e filha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

À Deus, pela proteção eterna, destinada a mim e à minha família. Com ela tudo se torna possível.

Aos meus pais, Aida e Wanderley, referências de perseverança e otimismo que contribuíram para que eu me tornasse o que sou hoje. Vocês são as minhas maiores riquezas.

À minha estimada filha Beatriz, por ter se transformado nessa pessoa incrível e maravilhosa, que transpôs todos os obstáculos para ir ao encontro de seus sonhos. Você é algo assim... tudo pra mim... é mais que eu sonhava...

Ao meu querido esposo Wallace pelo apoio, compreensão e força nos momentos mais difíceis. Sem você não teria graça...

Especialmente à Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul pela concessão de bolsa de estudos possibilitando o meu aprimoramento profissional.

À querida Prof.^a Dr.^a Marta Regina Paulo da Silva, pelas orientações, dedicação, apoio e paciência. Sem a sua ajuda, não teria trilhado este percurso e chegado até aqui.

A todos(as) os(as) professores(as) do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, pelas trocas e reflexões desencadeadas durante as aulas.

Ao Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia por ter me incentivado a retornar aos estudos acadêmicos, depois de tantos anos. Um exemplo de pessoa, educador e pesquisador comprometido com a educação da cidade.

À Prof.^a Dr.^a Ana Sílvia Moço Aparício, pelas contribuições durante as apresentações de workshops e por aceitar o convite de participar das bancas de qualificação e defesa.

À Prof.^a Dr.^a Norinês Panicacci Bahia pelas importantes considerações acrescentadas a este trabalho e por integrar as bancas de qualificação e defesa

Às amigas Formadoras do CECAPE, pela oportunidade de nos fortalecermos, a cada dia, mais e mais em nossas diferenças. A vocês, minha gratidão!

*Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.
O saber a gente aprende com os mestres e os livros. A sabedoria
se aprende é com a vida e com os humildes.*

Cora Coralina

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo compreender como a formação continuada oferecida pelo Centro de Capacitação dos Profissionais de Educação de São Caetano do Sul Prof.^a Zilda Arns (CECAPE) tem contribuído na formação dos(as) docentes que atuam com crianças de 0 a 3 anos, considerando as especificidades dessa faixa etária. Para tanto, a opção metodológica foi por uma pesquisa qualitativa, tendo como procedimentos a análise documental e entrevistas narrativas com professoras e gestoras de educação infantil do município. O referencial teórico utilizado contou com os estudos e pesquisas de autores(as) como Bernadete Gatti, José Carlos Libâneo, Antonio Nóvoa, Júlia Formosinho, Zilma Moraes Ramos de Oliveira, dentre outros(as). Os resultados da pesquisa revelam a ausência de sistematização do percurso de formação continuada no município de São Caetano do Sul, estando esta história em poder daqueles(as) que a vivenciaram. O resgate de tal percurso evidenciou a preocupação nos diferentes trabalhos formativos em discutir as especificidades do atendimento às crianças de 0 a 3 anos, o que se faz presente também na formação continuada oferecida pelo CECAPE. Sobre esta formação, os dados apontam para seu caráter de reflexão sobre a prática pedagógica, o que vem contribuindo, segundo as entrevistadas, para a qualificação de seu trabalho. Os espaços de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC - são tidos como momentos importantes de diálogo, contudo, dado o fato de ser facultativo, não possibilita a discussão coletiva, visto que muitos(as) docentes não participam. No que se refere ao cuidar e educar, funções da educação infantil, há, ainda, a necessidade de investimento formativo para a compreensão de seu caráter indissociável, de modo a superar hierarquizações no interior das instituições. A falta de professores(as) nos berçários, bem como a ausência de indicadores de qualidade que tratem das especificidades das crianças bem pequenas no documento municipal e nas atribuições docentes, revela a presença de uma perspectiva assistencialista na educação da pequena infância neste município. Com base nestes resultados, foi elaborada uma proposta de formação continuada com foco nas especificidades do atendimento às crianças de 0 a 3 anos. Conclui-se que, embora o programa de formação continuada realizado pelo CECAPE venha contribuindo com a prática pedagógica, há a necessidade de investimentos da própria Secretaria de Educação para que todas as crianças, inclusive os bebês, tenham, na sua educação, profissionais qualificados(as), com formação inicial em Pedagogia, como rege a legislação, e com oportunidades de formação continuada que lhes permitam serem sujeitos do seu próprio desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação continuada de professores(as). Crianças de 0 a 3 anos.

ABSTRACT

This work presents the results of a master's research that has the objective to understand how the continuous training offered by the Center of Training of the Professionals of the Education Professor Zilda Arns (CECAPE) has contributed for the formation of the teachers that work with children from 0 to 3 years, considering the specificities of this group age. For that, the methodological option was a qualitative research, having as procedures the documentary analysis and narrative interviews with teachers and managers of early childhood education in the municipality. The theoretical framework used includes the studies and researches of authors such as Bernadete Gatti, José Carlos Libâneo, Antônio Nóvoa, Júlia Formosinho, Zilma Moraes Ramos de Oliveira, among others. The results of the research reveal the absence of the course systematization of continuing education in the municipality of São Caetano do Sul, and this history is in the hands of those who experienced it. The rescue of this course evidenced the concern in the different formative works in discussing the specificities of care for children from 0 to 3 years old, which is also present in the continuing education offered by CECAPE. Regarding this training, the data point to its reflection on pedagogical practice, which has contributed, according to the interviewees, to the qualification of their work. HTPC spaces are also considered important moments of dialogue, however, given the fact that it is optional, it does not allow collective discussion, since many teachers do not participate. Regarding the care and education, functions of early childhood education, there is the need for training investment to understand its inseparable character, in order to overcome hierarchies within institutions. The lack of teachers in nurseries, as well as the absence of quality indicators that deal with the specificities of the early childhood in the municipal document and in the teaching assignments, reveals the presence of a perspective in the education of the early childhood in this municipality. Based on these results, a proposal of continuous training was elaborated focusing on the specificities of care for children from 0 to 3 years. It is concluded that, although the continuing education program carried out by CECAPE contributes to the pedagogical practice, there is a need for investments by the Secretariat of Education itself so that all children, including infants, have qualified professionals in their education (as), with initial training in Pedagogy, as regulated by the legislation, and with opportunities for continuing education that allow them to be subjects of their own professional development.

Keywords: Early Childhood Education. Education teachers training. Children from 0 to 3 years old.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Recorte de jornal – Formação Continuada, 1996.....	51
Figura 2 Material Creche Carochinha - Formação berçários, 1998.....	52
Figura 3 Formação continuada - Centro de Estudos Escola da Vila, 1998.....	53
Figura 4 Modelo de formação continuada em serviço, 2010.....	54
Figura 5 Modelo Formação continuada, 2011.....	55
Figura 6 Modelo Formação continuada, 2012.....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Perfil das profissionais entrevistadas.....	69
Quadro 2: Atribuições de docentes segundo o Regimento Escolar, 2002.....	76
Quadro 3 Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Nacional, 2010.....	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
API Auxiliar da Primeira Infância
CECAPE Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação Dr^a. Zilda Arns
CNE Conselho Nacional de Educação
DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DICA Didática Informação Cultura e Arte
DEPEC Departamento de Educação e Cultura
EAP Equipe de Apoio Pedagógico
ECA Estatuto da Criança e do Adolescente
EI Educação Infantil
EMI Escola Municipal Integrada
EMEI Escola Municipal de Educação Infantil
ETP Equipe Técnica Pedagógica
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH Índice de Desenvolvimento Humano
LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC Ministério da Educação
PROAUDI Professora Auxiliar de Direção
RCNEI Referencial Curricular Nacional Educação Infantil
SE Secretaria de Educação
UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais
UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	27
1 INTRODUÇÃO	31
2 FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSO HISTÓRICO	35
2.1 Percursos da formação docente no Brasil.....	36
2.2 O percurso da formação continuada na educação infantil de São Caetano do Sul.....	46
2.3 Especificidades de atuação: aspectos da formação de docentes de crianças bem pequenas.....	55
3 O PERCURSO METODOLÓGICO E O CENÁRIO DA PESQUISA	60
3.1 Os procedimentos metodológicos.....	61
3.1.1 Análise documental.....	61
3.1.2 A entrevista narrativa.....	62
3.2 Os sujeitos da pesquisa: professoras de crianças bem pequenas e gestoras.....	66
3.3 O caminho percorrido.....	67
3.4 Categorização.....	68
4. FORMAÇÃO CONTINUADA NA DOCÊNCIA DA PEQUENA INFÂNCIA DE SÃO CAETANO DO SUL	70
4.1 Concepções de formação continuada na Rede Municipal de São Caetano do Sul.....	70
4.1.1 Formação continuada oferecida pelo CECAPE, segundo as docentes.....	82
4.2 Especificidades da faixa etária das crianças entre 0 e 3 anos.....	86
4.3 Cuidar e educar.....	89

5. PRODUTO. PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCADORES(AS) DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS.....	92
5.1 Proposta Formativa para docentes.....	93
5.2 Plano de formação para Auxiliares da Primeira Infância.....	99
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICES	117
ANEXOS	134

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória profissional docente iniciou em 1986 quando ingressei na Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul, como professora de pré-escola. Na época, só existiam na Rede Municipal, sob responsabilidade da Secretaria de Educação, escolas para crianças entre três e seis anos de idade. Durante um ano e oito meses percorri, como professora substituta, todas as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) que existiam, ora cobrindo licenças mais curtas de professores(as), como as médicas ou faltas abonadas, ora cobrindo outras mais longas, em substituição à docentes que se encontravam em licença prêmio ou em afastamentos mais longos.

Com essa experiência tive a oportunidade de conhecer diferentes maneiras de se gerir o ambiente escolar, liderada por gestores(as) que possuíam concepções equivocadas de ensino, ao mesmo tempo em que não consideravam os conhecimentos prévios do(a) professor(a), nem, tampouco, oportunizavam que estes(as) participassem de importantes decisões, como: o que e como planejar, entregando tudo pronto, com instruções por escrito de como deveria ser cumprido e realizado, dizendo: “aqui eu gosto assim e tudo tem que ser feito como eu quero, já há muito tempo que fazemos deste jeito e assim vai continuar”. Deparei-me com poucos diretores(as) que se importavam com a criança e que tinham como meta integrar o corpo docente, estimular a pesquisa, o estudo e a reflexão em grupo, oportunizando ao(à) professor(a) crescer profissionalmente para tornar-se protagonista do processo de ensino, não apenas mero reprodutor(a) de práticas sem significado.

Foi um início de carreira árduo, sendo preciso conviver com as diferenças, enfrentar muitas cobranças que eu julgo errôneas, e, acima de tudo, tentar colocar em prática a teoria encontrada nos livros e nas aulas dos(as) professores(as) do magistério, que diziam o que fazer, porém apresentavam estratégias ultrapassadas, que traziam conhecimentos esvaziados de sentidos, que não permitiam aos(às) estudantes aprender a aprender.

Assim se deu, até o dia em que fui enviada para uma escola num bairro de classe média baixa, onde a maioria dos(as) profissionais não queriam permanecer, pois se tratava de uma comunidade constituída por crianças e famílias pobres. Encontrei, na pessoa de Telma Sílvia de Aguiar Brito, gestora dessa unidade escolar,

o apoio e inspiração para seguir em frente. Após ter substituído uma professora que havia sido colocada à disposição pela Secretaria da Educação, fui convidada, pela diretora, a permanecer no grupo docente da escola em que ela havia acabado de assumir a direção.

Nesse espaço começava um percurso de vinte e seis anos de convivência, muito aprendizado e conquistas profissionais, que me transformaram na pessoa/professora que sou hoje. O desafio se tornou ainda maior, quando aceitamos migrar, em 1988, para uma nova escola. Uma escola de crianças bem pequenas¹, com idade entre quatro meses a três anos, que, até então, só existia na cidade representada por três escolas conveniadas que eram mantidas por entidades religiosas e de responsabilidade da Secretaria de Assistência Social. Apenas no final da década de oitenta é que estas passaram a ser de responsabilidade da Secretaria da Educação. Um trabalho pioneiro que se iniciou em meio a muitas incertezas, mas repleto de uma enorme vontade de continuar aprendendo, estudando, me dedicando e enfrentando cada obstáculo que surgisse no caminho, o que fez com que eu frequentasse cursos, palestras, congressos e encontros educacionais, os quais tinha conhecimento, que abordasse o tema bebê, bem como lesse autores(as) que pesquisavam sobre as crianças bem pequenas e que defendiam a ideia de que os bebês não eram adultos em miniatura, havendo, portanto, a necessidade em se pensar uma educação de qualidade que os tenha como protagonista.

Comecei a frequentar bibliotecas e livrarias em busca de literatura que embasasse a minha prática, que me desse suporte para planejar propostas significativas e apropriadas às características da faixa etária das crianças com as quais estava atuando e, acima de tudo, ampliei o meu olhar, de modo a enxergar além do que meus olhos pudessem ver, mais que meus ouvidos pudessem ouvir e que minhas mãos pudessem sentir, pois estar e atuar com bebês é prestar atenção a cada detalhe, a cada gesto, a cada choro, a cada olhar, a cada movimento, é estar atento(a) o tempo todo, em sua totalidade.

Assim, tornei-me professora dos pequeninos e a cada dia, mais e mais, sempre que possível, enquanto poucos aceitavam trabalhar com bebês, eu escolhia estar com eles, e aprendia cada vez mais, com eles, a ser educadora de bebês. Aprendi a

¹ O termo criança bem pequena foi adotado nesta pesquisa por constar como classificação etária na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017).

respeitá-los, a identificar seus desejos, suas necessidades, seus sentimentos, oportunizando, dia a dia, a autonomia e livre escolha nas propostas oferecidas.

Em 2007, a Secretaria da Educação autorizou a permanência do(a) professor(a) para esta faixa etária. Trabalhei durante dois anos consecutivos em berçário e, a partir de então, me apaixonei pelo trabalho, contudo, após esse período, não tive mais a oportunidade de atuar diretamente com eles, uma vez que, esta própria Secretaria, não mais permitiu a atuação desse(a) profissional com esta faixa etária no município.

A partir de então, transpus muitos obstáculos na luta em prol do bem-estar dessas crianças pequenininhas. Fui “madrinha” das auxiliares de educação infantil, que atuavam nos berçários, dando apoio pedagógico, auxiliando no planejamento de ações e de propostas, mediando parceria com as famílias e gestora, transgredindo a “lei de proibição” da permanência do(a) docente no berçário.

Hoje, continuo lutando pelos direitos dos bebês. Como parte integrante da equipe de formação de professores(as) do CECAPE, venho ressaltando, junto aos órgãos competentes, a importância da presença do(a) professor(a) nas salas dos berçários no município de São Caetano do Sul.

Atuando, atualmente, como formadora nesta Rede de ensino, realizo a formação continuada de professores(as) acompanhando quatro unidades escolares, semanalmente. Em parceria com os(as) gestores(as), atuo a partir da demanda identificada por meio da observação de prática de sala de aula e ou indicação dos(as) gestores(as), e também por solicitação dos(das) próprios(as) docentes em demandas específicas. Tenho auxiliado no desenvolvimento e aprimoramento de práticas pedagógicas, levantamento de propostas, planejamento e registros de documentação pedagógica, estruturação de relatório avaliativo, entre outras ações no intuito de contribuir com o aprimoramento da prática docente.

A formação continuada destes(as) profissionais tem mostrado avanços significativos, a partir do acompanhamento contínuo, o que me motivou a realizar o curso de mestrado profissional, uma oportunidade de ingressar no mundo acadêmico e científico na busca por respostas a algumas questões que tem me causado inquietude: Como o professor(a) aprende a ensinar? O que realmente influencia e contribui para que ele(a) aperfeiçoe constantemente sua prática? Embasados (as) em que pressupostos esses(as) docentes constituem e exercem sua prática? Como a formação continuada tem contribuído em seu trabalho?

Frente a tantas indagações, foquei meu olhar, nesta pesquisa, para como a formação continuada realizada pelo CECAPE tem contribuído para construção profissional e a prática pedagógica de professores(as), de modo a atender às especificidades das crianças de 0 a 3 anos nas Escolas Municipais Integradas (EMIs) do município de São Caetano do Sul. É sobre isso que trata esta dissertação de mestrado.

1. INTRODUÇÃO

*A prática da qualidade rejeita a separação entre teoria e prática, pensar e agir, planejar e fazer.
Pedro Demo*

Em 2013 foi constituído no CECAPE um formato diferenciado de formação em serviço. O trabalho formativo realizado, durante quinze anos consecutivos, por várias instituições terceirizadas, adotando diferentes concepções de ensino, de educação e de crianças, não considerava a realidade da prática pedagógica dos(as) professores(as), muitas vezes descartadas ou ignoradas, dificultando a formação desses(as) por apresentarem propostas equivocadas, inapropriadas ou não compatíveis com as demandas trazidas pelos(as) docentes ou as necessidades da Rede. Essa tarefa, então, passou a ser exercida pela Equipe de Apoio Pedagógico (EAP), composta por professoras concursadas, com comprovada experiência de no mínimo vinte anos de efetivo exercício em sala de aula, e que passaram a atuar nas unidades escolares com o objetivo de realizar a formação em serviço dos(as) professores(as).

Desde a criação do CECAPE e durante este período de atuação junto às unidades escolares, tenho, como parte dessa equipe, procurado identificar e entender o quão a formação continuada tem contribuído ou não para o aprimoramento da prática dos(as) docentes que atuam principalmente com as crianças de 0 a 3 anos de idade, tendo como pressuposto o que afirma Kishimoto (2015), que a formação inicial e continuada parta da reflexão sobre a prática dos(as) professores(as), de modo a garantir um trabalho significativo e de qualidade no cotidiano da educação infantil.

Segundo Guimarães, Nunes e Leite (2006), os termos relacionados à formação docente (formação continuada, em serviço ou permanente) são amplamente utilizados atualmente e dizem respeito à formação como processo, considerando o(a) professor(a) como um sujeito em construção e evidenciando-o(a) como protagonista da ação formativa em que prevalece o diálogo constante entre teoria e prática. Validando-se dessa perspectiva a Equipe de Apoio Pedagógico vem atuando visando o aperfeiçoamento profissional e aprimoramento da prática pedagógica das instituições do município.

No que se refere à educação infantil:

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, ético e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades. (BRASIL, 2009, p. 13)

Esta pesquisa parte do pressuposto que professores(as) de educação infantil, que ingressam na Rede Municipal através de concurso público, estão aptos(as) a trabalharem com crianças de zero a cinco anos de idade, mas que, para atuarem com os pequeninos(as) de zero a três anos, esses(as) docentes necessitam não só o exigido no edital do concurso ou descritos como atribuições no regimento escolar, mas, como afirma Silva e Costa (2006), tal atuação envolve responsabilidades específicas que vão além do ensinar ou do cuidar, a eles(as) cabe a responsabilidade de transmitir, a todo momento, segurança à criança de modo a permitir que ela se desenvolva plenamente; ter uma escuta ativa capaz de compreender e valorizar suas diferentes linguagens e expressões, garantindo dessa forma, o respeito, a sinceridade e autenticidade na relação adulto-criança.

A partir das observações no cotidiano das escolas, verifiquei que a realização de diferentes práticas pedagógicas destinadas às crianças de 0 a 3 anos estão, muitas vezes, desvinculadas das concepções de infância e de educação que a Rede Municipal estabelece, ocorrendo também exigências equivocadas em torno da atuação do(a) professor(a) nas diferentes unidades escolares. Enquanto em algumas instituições os(as) docentes estão comprometidos(as) com diversos afazeres atribuídos à sua função, cumprindo prazos estabelecidos pela gestão e desenvolvendo registros pedagógicos importantes, como, por exemplo, plano de ensino anual, estruturação de projetos e sequências didáticas, fichas de observação e acompanhamento pedagógico, entre outras, em algumas escolas, porém, o(a) professor(a) escolhe o que fazer sem ter a obrigatoriedade de apresentar uma documentação pedagógica condizente com sua prática, por vezes se limita a realizar somente o que lhe é cobrado pela direção, ou seja, se for exigido que estruture registros pedagógicos, assim o faz; se não houver exigências, só realiza o mínimo necessário, como preenchimento de diário de classe e relatório reflexivo.

Este estudo parte do princípio de que as especificidades que caracterizam a primeiríssima infância – 0 a 3 anos – precisam ser consideradas tanto na elaboração

de currículos quanto na formação de professores(as), sob o risco do atendimento a essa faixa etária ser uma adaptação de atividades e de rotina de crianças mais velhas, resultando práticas desvinculadas das características e necessidades dos bebês e crianças bem pequenas.

É neste contexto, de formação continuada de professores(as) em serviço, que esta pesquisa se insere, qual seja, a de investigar se as especificidades na atuação desses(as) profissionais que trabalham com crianças bem pequenas, de 0 a 3 anos, nas escolas municipais de educação infantil de São Caetano do Sul, vem sendo consideradas na formação docente oferecida pelo CECAPE, de modo a contribuir em sua prática pedagógica. Nesse sentido, procura responder a seguinte questão: a formação continuada realizada com os(as) professores(as) tem contribuído com o percurso de desenvolvimento desses(as) profissionais, de modo a garantir o atendimento às crianças de 0 a 3 anos, de acordo com as necessidades e características desta faixa etária?

O objetivo geral da pesquisa é o de compreender como a formação continuada oferecida pelo CECAPE tem contribuído na formação dos(as) docentes que atuam com crianças de 0 a 3 anos, considerando às especificidades dessa faixa etária. Para tanto, a opção foi por uma pesquisa qualitativa, tendo como procedimentos metodológicos: a análise documental e entrevistas narrativas com professoras e gestoras de educação infantil do município.

A formação de professores(as) no Brasil é tema de muitos estudos e pesquisas de relevância e reconhecimento acadêmico. Para esta pesquisa, autores(as) como Bernadete Gatti, José Carlos Libâneo, Antônio Nóvoa, Júlia Formosinho, Zilma Moraes Ramos de Oliveira, dentre outros(as) foram fundamentais, uma vez que abordam o assunto em sua relação direta com a prática profissional docente.

Com base nos resultados da pesquisa, foi elaborada uma proposta de formação continuada fundamentada nas demandas das instituições educacionais que compõem esta Rede, com foco nas especificidades do atendimento às crianças de 0 a 3 anos.

A relevância da pesquisa está sob o prisma da reflexão sobre as propostas realizadas com o programa de formação continuada para poder analisar, replanejar, e reestruturá-las.

Assim, este texto se apresenta organizado em: apresentação, introdução (item 1), três capítulos (itens 2, 3 e 4), produto final (item 5) e considerações finais (item 6), além das referências bibliográficas, apêndices e anexos.

O primeiro capítulo (item 2), intitulado “Formação Docente Na Educação Infantil: Percurso Histórico”, retrata o panorama histórico da legislação brasileira relacionado à Educação Infantil juntamente com a formação docente no Brasil, reconhecendo a importância de recorrer à história para compreender o presente. Na sequência, apresenta um breve histórico da Educação Infantil no município de São Caetano do Sul, bem como o percurso de formação continuada pelo qual esta Rede de Educação passou. Outro aspecto destacado nesse capítulo são as especificidades de atuação do(a) profissional de educação que atende às crianças da primeiríssima infância – zero a três anos – especificidades estas necessárias para a qualificação da formação docente dentro das instituições educacionais.

O segundo capítulo (item 3): “Percurso metodológico e o cenário da pesquisa” traz o contexto da pesquisa, apresenta a opção pela pesquisa qualitativa e os procedimentos metodológicos utilizados: a análise documental a partir de documentos oficiais nacionais e municipais e as entrevistas narrativas. Discorre ainda acerca do uso de fotografias como resgate da formação sulsancaetanense. Por último descreve os sujeitos da pesquisa: professoras de crianças bem pequenas e gestoras do município de São Caetano do Sul, o caminho percorrido para obtenção e análise dos dados.

No terceiro capítulo (item 4) “Formação continuada na docência da pequena infância de São Caetano do Sul”, desenvolve-se a análise dos dados coletados, apresentando os resultados da pesquisa por meio de três categorias de análise: especificidades no trabalho pedagógico com crianças entre zero e três anos, cuidar e educar e concepções de formação continuada.

Na sequência (item 5), apresenta-se o produto desta pesquisa, um programa de ações formativas destinadas às educadoras de bebês e crianças bem pequenas da Rede Municipal de São Caetano do Sul.

Nas considerações finais (item 7) apresenta-se uma síntese dos resultados que possibilitam compreender como o programa de formação continuada oferecido pelo CECAPE tem contribuído com a formação de docentes que atuam com crianças de 0 a 3 anos de idade.

2. FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSO HISTÓRICO

A formação de profissionais da educação infantil do município de São Caetano do Sul, principalmente de professores(as) e auxiliares da primeira infância (API), tem sido um desafio para a equipe de apoio pedagógico do CECAPE em especial os(as) profissionais de berçários (que atendem crianças com idade entre quatro meses a um ano e cinco meses), pois não há garantido nesses espaços a presença de professor(a) nem tampouco horários destinados à reflexão da prática e formação na jornada de trabalho desses(as) profissionais; soma-se a isso o fato da formação destinada aos(as) Auxiliares da Primeira Infância (APIs) não poder tratar de questões tidas como “pedagógicas”. Segundo determinação da Secretaria de Educação, somente a dimensão dos cuidados pode ser inserida no programa de formação realizado pelas formadoras do CECAPE, reafirmando assim a histórica dicotomia entre o cuidar e educar.

Esse cenário tem exigido a ação conjunta entre as formadoras do CECAPE e as equipes gestoras das unidades escolares, que, em parceria, têm utilizado estratégias diversificadas para garantir que as formações aconteçam. Esse desafio tem muitas facetas, necessidades e possibilidades de atuação que serão apresentadas no decorrer deste capítulo, tanto em relação à formação continuada em serviço, com a possibilidade dos(as) docentes se aperfeiçoarem a partir de seus contextos de trabalho, quanto na formação continuada fora do horário de serviço, contando com a participação espontânea desses(as) profissionais, uma vez que não é obrigatória sua participação em encontros pedagógicos, congressos, grupos de estudos, Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), entre outros eventos proporcionados pelo CECAPE. Até mesmo o HTPC, que segundo a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, CENP DE 29/01/2008, “que se caracteriza fundamentalmente, como espaço de formação continuada dos educadores e propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão das propostas curriculares e melhoria da prática docente” (SÃO PAULO, 2008), não tem caráter obrigatório, na educação infantil, no município.

É relevante destacar que o percurso histórico pelo qual a formação de profissionais da educação do município percorreu, desde a criação das primeiras instituições escolares até os dias de hoje, não está perpetuada em registros escritos

organizados e sistematizados, de modo a contar e evidenciar o percurso da formação municipal. Assim, reconhecendo a importância de recorrer à história para compreender o presente, trago neste capítulo, num primeiro momento, a história da formação docente na educação infantil no Brasil, a partir da década de 1960, uma vez que, essa década marca, também, o início do atendimento de educação infantil em São Caetano do Sul, com a fundação da primeira instituição na cidade. Recorro, então, a fatos que possam revelar encontros e desencontros entre essas histórias de modo a possibilitar uma melhor compreensão da situação atual da formação dos(as) professores(as) na Educação Infantil sul sancaetanense. Como nos diz Nóvoa:

Sem um pensamento histórico e filosófico cairemos na agitação das palavras e dos instantes. É a pior maneira de travar um debate educativo. Insisto, por isso, na necessidade de incorporar a nossa reflexão na história, de nos incorporarmos na história. Não para que dela fiquemos prisioneiros: a história não é uma fatalidade, é uma possibilidade. Mas para que, a partir dela, saibamos encontrar novos caminhos para dizer a nossa intenção de educar. (NÓVOA, 2002 p.14)

Posto isso, num segundo momento, apresento como a formação de professores(as), especialmente a formação continuada, vem se constituindo ao longo da história no município de São Caetano do Sul, a partir da década de 1980, quando as creches passam a ser responsabilidade da Secretaria de Educação, pois até então, as três creches existentes na cidade eram de responsabilidade da Secretaria de Assistência Social. O intuito aqui é o de refletir acerca de possíveis avanços necessários à qualificação dessa formação dentro das instituições educacionais, uma vez que esta pesquisa se caracteriza pelo estudo da formação docente de crianças bem pequenas.

A parte final do capítulo abrangerá quais as especificidades relacionadas ao trabalho com as crianças bem pequenas mostram-se essenciais e necessitam ser abordadas pela equipe de formadoras, no dia a dia escolar, na formação docente.

2.1 Percurso da formação docente no Brasil

A formação de professores(as) no Brasil é marcada por diferentes movimentos organizados que visam a reformulação dos cursos de formação docente, como o Manifesto dos Pioneiros em 1932, a I Conferência Brasileira de Educação realizada em 1980 pela PUC São Paulo, entre outros, e ainda pelas Leis 4.024/61(BRASIL, 1961), 5.692/71(BRASIL, 1971) e 7.044/82(BRASIL, 1982), que passaram por uma

série de reformulações e tratativas ligadas a formação do (a) professor(a) até chegar à promulgação da Constituição em 1988, e à homologação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Alguns destes fatos, como a Promulgação da Constituição e o ECA, para Oliveira:

[...] prepararam o ambiente para a aprovação da nova LDB, Lei 9394/96, que estabelece a Educação Infantil como etapa inicial da educação básica, conquista histórica que tira as crianças pequenas, pobres de seus confinamentos em instituições vinculados a órgãos de assistência social.
(OLIVEIRA, 2007, p.117)

A LDB 9.094/96(BRASIL, 1996) vem instituir que a educação escolar passe a compor-se de educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio. A Educação Infantil passa, a partir de então, a ser reconhecida, e a criança pequena a ter seu direito à educação, garantida na forma da Lei. Somente a partir desse marco legal foi que, profissionais que atuavam com crianças bem pequenas, em sua grande maioria mulheres, passaram a ser consideradas professoras com formação na área (CERISARA, 2002, p. 329).

A concepção de infância se intensifica com a implantação da LDB de 1996. A criança, a partir de então, não é mais considerada fora de um contexto social, mas reconhecida como indivíduo, que pode se expressar e gozar de seus direitos como cidadã. É possível reconhecer que a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica trouxe avanços significativos e que, por meio da sua vinculação aos sistemas de educação, possibilitou o rompimento com uma visão assistencialista do atendimento educativo na primeira infância.

Importante ressaltar que, a história da formação docente na educação infantil começa a se constituir nessa época. A partir de uma pesquisa das palavras-chave “Formação Docente e Educação Infantil”, a busca apresentou, em 1996, uma tese e uma dissertação. Já em 2006, ano em que foi aprovada a Resolução nº. 1 do CNE com as Diretrizes para o Curso de Pedagogia, foram publicadas 12 teses e 37 dissertações. Finalmente, no ano de 2017 foram registradas 7 teses e 43 dissertações sobre a temática. Isso demonstra, mais uma vez, que é recente a preocupação com a educação da criança pequena e que ainda há muito que se discutir sobre a formação desses(as) docentes que atuam com bebês e crianças bem pequenas.

Porém, aparece durante a década de 1970, na legislação nacional, menção à formação do(a) profissional de pré-escola em nível médio ou superior, para atuar com crianças na faixa etária de 4 a 6 anos. O Ministério de Educação e Cultura (MEC), por

meio do Parecer 9.349/72 (BRASIL, 1972), organizou currículo para o curso de magistério, modalidade normal, que buscou contemplar, ao mesmo tempo, o enfoque nos conteúdos comuns em nível nacional, com o estudo de conteúdos específicos, tendo em vista atender as particularidades de cada estado ou região. Segundo Oliveira (2002), a partir dessa década, novos valores passam a ser considerados para a primeira infância, e a criança passa a ser vista como um sujeito social e histórico, em desenvolvimento nos seus aspectos físico, cognitivo e social.

Entretanto, com os problemas vivenciados na década de 1980, em relação à crise política e econômica, como afirma Sobrinho (2006), o campo da formação de docentes fez com que essa nova questão viesse a ser analisada, de modo mais incisivo, no âmbito da sociologia, e o Ministério de Educação e Cultura e as Secretarias dos Estados se unem no sentido de procurar fortalecer os Cursos Normais; essa iniciativa foi intitulada de “Revitalização do Ensino Normal”, destacando-se, nessa perspectiva, o Projeto CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), estruturado em 1982 pela extinta Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC. O projeto tinha por objetivo redimensionar as escolas normais, instrumentalizá-las com condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica, ampliando suas funções, tornando-as um centro de formação inicial e continuada para professores(as) de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais. O projeto foi implantado inicialmente em 1983, com apoio técnico e financeiro do Ministério, em seis unidades da Federação: Rio Grande do Sul, Minas, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, num total de 55 Centros. Em 1987, por intermédio do projeto “Consolidação e Expansão dos CEFAMs”, os Centros foram ampliados a mais nove estados: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, de modo a atingir 120 unidades em 1987, sendo 89 unidades apenas no estado de São Paulo.

Esse projeto foi elaborado a fim de propiciar condições para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que, de acordo com Cavalcante (1994), objetivou fazer reflexões sobre os Cursos Normais serem o cerne da formação inicial e continuada dos(as) professores(as) da Educação Infantil e das primeiras séries iniciais do Ensino Fundamental, buscando uma maior qualidade do ensino público, transformando-se em um modelo de formação da época.

A Constituição de 1988 expandiu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino de quatro para oito anos. A educação, no país, passou a ser concebida, pelo menos no texto constitucional, como direito do(a) cidadão(ã) e dever do Estado. Assim, o direito da criança à educação estava garantido nos termos da Lei. A Educação Infantil, que ocupava um lugar secundário, começa a ganhar importância no campo das políticas públicas, com a obtenção de uma preocupação significativa no campo da educação. De acordo com Campos (1991), as pesquisas realizadas por universidades começam a dar suas primeiras contribuições, mostrando um quadro dramático, no que diz respeito ao atendimento de crianças pequenas, principalmente ao uso de metodologias pouco apropriadas, além da precariedade na qualidade da formação dos(as) profissionais que atuavam junto a essas crianças.

Assim, a década de 1980 foi um marco para o campo da educação da criança pequena, com a redemocratização da sociedade brasileira, e também, pela busca de melhores condições de vida para toda a população. Nessa época, a luta pelo direito à educação das crianças de 0 a 6 anos fez aumentar o número de creches e pré-escolas públicas. A educação infantil passou por um processo de municipalização, tendo agora, do ponto de vista da Lei, um caráter não mais assistencialista ou compensatório, mas educativo. Até então, as instituições de atendimento à criança pequena, de zero a três anos, estavam ligadas às Secretarias Sociais, enquanto as pré-escolas, crianças entre quatro e seis anos, às Secretarias de Educação. Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 esse quadro se modifica, integrando as duas modalidades de educação, que ficam sob a responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação.

O crescimento da participação das mulheres no mercado de trabalho e o avanço do conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança e o reconhecimento da importância da educação nos primeiros anos de vida, foram determinantes para que, no início dos anos 1980, ocorresse um movimento de luta pela expansão das creches públicas, destacando a questão dos cuidados e das responsabilidades com a educação da pequena infância.

Antes da promulgação da Segunda Lei de Diretrizes e Bases, pode-se identificar muitos movimentos que contribuíram isoladamente para a formação docente. Sobretudo, devido ao fato da Educação Infantil não fazer parte, ainda, da educação básica, essas iniciativas eram descentralizadas e atingiam a uma pequena parcela de docentes. Porém, como afirma Kuhlmann Jr. (1998, p. 208), “sabemos que

não basta apenas transferir as creches para os sistemas de ensino, (...), pois na sua história, as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres, e isso é que precisa ser superado”.

A discussão referente à formação docente, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil se intensifica, somente após a vigência da Lei 9.394/96, isto é, da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que em seu artigo 48 pontua que:

A educação básica é o primeiro nível do ensino escolar no Brasil. Compreende três etapas: a educação infantil (para crianças com até cinco anos), o ensino fundamental (para alunos de seis a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos). (BRASIL, 1996)

A década de 1990 se configurou em um período de discussões sobre o direito à educação, tendo como marco principal o reconhecimento da Educação Infantil como a “primeira etapa da educação básica”, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996).

A partir desse fato, as discussões sobre as necessidades formativas específicas para o(a) profissional que atua com a criança pequena vêm crescendo. Essas discussões vão desde a formação inicial oferecida em nível de graduação nos cursos de Pedagogia até a oferta de formação continuada para esses(as) profissionais, como prática a ser garantida pelas redes de ensino.

Com os crescentes problemas nos cursos de formação inicial de professores, a iniciativa de formação continuada como aperfeiçoamento profissional foi se deslocando para uma concepção de formação compensatória. Dessa forma, intensificaram-se os debates sobre formação de professores, representando um desafio para as políticas públicas no Brasil. (GATTI; BARRETO, 2009, p.49)

Gatti e Barreto (2009, p. 33) apresentam dados obtidos a partir do Censo Escolar da Educação Básica de 2006, segundo o estudo, a maioria dos(as) professores(as) brasileiros(as) apresentam a escolarização exigida pela legislação para atuarem nos níveis de ensino aos quais estavam vinculados. Em números, esses dados indicaram 97,2% dos(as) docentes possuíam formação em nível médio ou superior para atuar na educação infantil, contudo, mais da metade deles tinham apenas a formação em nível médio.

Conforme o artigo 62, inciso 1º da Lei Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de

magistério”. No Referencial para a Formação de Professores, a formação continuada é definida como:

[...] necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar, e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. [...] a perspectiva de formação continuada que aqui se propõe está intimamente ligada à existência dos projetos educativos das escolas de educação básica (de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos), e pode acontecer tanto no trabalho sistemático dentro do espaço da escola quanto fora dela, mas sempre com repercussão em suas atividades. A formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados, etc. (BRASIL, 2002, p. 68)

A LDB Lei Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu Artigo 67, vem fortalecer e dar atenção específica à questão dos(as) professores(as) e valorizar o magistério, estabelecendo critérios acerca da necessidade do plano de carreira nas instituições. Na descrição das funções dos(as) docentes, afirma que eles(as): "participam da elaboração da proposta pedagógica das escolas"; "elaboram e cumprem planos de trabalho"; "zelam pela aprendizagem dos alunos"; estabelecem estratégias de recuperação"; "ministram os dias letivos estabelecidos e participam integralmente do planejamento/ avaliação"; "articulam escola/família/comunidade". E em seu Artigo 13, que seja assegurado ao(à) profissional da educação: "o aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado"; um "piso salarial profissional"; "progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho"; um "período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária"; e "condições adequadas de trabalho". Assim, na LDB passa a ser considerar como básica, a formação que engloba a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Conforme o artigo 63 os Institutos Superiores de Educação, para preparação de docentes em nível superior (curso de licenciatura, graduação plena) como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental destaca:

I – cursos formadores de profissionais da educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programa de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996)

Com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Esse fato se caracterizou como um marco histórico importantíssimo para a Educação Infantil, além de responsabilizar os municípios no atendimento das crianças de 0 a 6 anos, estabeleceu um curto espaço de tempo para que os mesmos se organizassem e assumissem a Educação Infantil em seus respectivos sistemas de ensino.

E a partir da modificação introduzida na LDB, Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006) que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os seis anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a cinco anos. Para dar a tônica da qualidade do atendimento a partir das orientações do Ministério da Educação e não mais da Assistência Social como há tempos era submetida, foram lançados os Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) que trouxe uma definição específica sobre o conceito de criança, considerando a como sujeito social.

Faria e Salles afirmam que:

Considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que tem desejos, ideias, opiniões, capacidades de decidir, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar, portanto, que essas relações não devem ser unilaterais – do adulto para a criança -, mas relações dialógicas- entre adultos e criança -, possibilitando a constituição da subjetividade da criança como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito. (FARIA; SALLES, 2007, p.44)

Reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de quatro e cinco anos com a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009), que determina a obrigatoriedade da Educação Básica, dos quatro aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade foi incluída na LDB em 2013, pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), marcando a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de quatro e cinco anos em instituições de Educação Infantil.

Os dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2010), indicam que 1.154.572 crianças entre quatro e cinco anos estavam fora da escola em 2010. Apesar de o enorme contingente ainda excluído, a matrícula na pré-escola avançou significativamente na última década. Em 2000, apenas 51,4% tinham acesso à educação nesta faixa etária, patamar que saltou para 80,1% em 2010.

Espera-se com a extensão da obrigatoriedade o atendimento a toda demanda de 4 e 5 anos. A obrigatoriedade do acesso à pré-escola evidencia-se uma diminuição no número de vagas em creches, uma vez que os municípios, para poder responder à exigência legal, darão preferência ao atendimento às crianças de quatro e cinco anos.

A LDB em seu artigo 65 rege ainda que a formação docente, exceto para a educação superior, inclua prática de ensino de, no mínimo, 300 horas:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016).

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 2009)

A prerrogativa imposta pela Lei 13.415, de 2017 (BRASIL, 2017), postergando a exigência da formação inicial em nível superior, como formação mínima é discutida por Freitas (2007). A autora destaca que a retomada e expansão de cursos normais em nível médio adiaria a formação em nível superior desses(as) professores(as), corroborando para a diminuição da qualidade da educação. É possível afirmar que, mesmo que legalmente, tenha se estabelecido a prerrogativa de formação docente em nível superior, como mecanismo para transformar e qualificar a prática educativa em todos os níveis de ensino, porém esta resolução pode não ter gerado as mudanças necessárias e esperadas no plano das práticas pedagógicas da educação básica.

Outro ponto a ser destacado em relação às reformulações dos currículos das licenciaturas e do curso de Pedagogia, previstas na Resolução do Conselho Nacional

de Educação (CNE) nº. 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), é que essa formação deverá abranger integradamente a docência, a gestão, a pesquisa, a avaliação de sistemas e instituições de ensino de forma geral, além da elaboração, a execução, e o acompanhamento de programas e atividades educativas. Tais pressupostos, porém, muitas vezes, não são identificados ou implementados. Assim, pode-se concluir que, as reformulações propostas por essa resolução vêm sendo implementada lentamente, tornando imperceptíveis suas contribuições, até o momento, para a melhoria da qualidade educativa da educação básica. Consequentemente, esse descompasso se evidencia, quando se analisa a formação inicial de docentes que atuam também na educação infantil.

Segundo Didonet (2009, s/p), “hoje, temos várias faculdades de educação oferecendo habilitação em educação infantil, grande número de universidades com cursos de mestrado e doutorado nessa área e inúmeras teses sendo defendidas e publicadas”. No entanto, embora haja uma crescente contribuição das universidades com a educação de crianças bem pequenas e a formação de seus/suas professores(as), no Brasil ainda são poucas aquelas que oferecem formação específica na graduação que habilitem os(as) professores(as) para atuarem com crianças na faixa etária de 0 a 3 anos.

Sabemos que a formação de professores(as) da educação infantil que considere as especificidades da faixa etária atendida, é fator de impacto na qualidade do atendimento oferecido às crianças:

A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação [...]. No caso da educação da criança menor, vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento. (BARRETO 1994, p. 12)

Como afirma Barreto (1994, p. 14), a formação acaba influenciando diretamente na qualidade de educação oferecida na prática educativa. Concordando com o autor, enfatizo que aí se estabelece um *gap* na formação de professores(as) de crianças bem pequenas na área específica de atuação. Para que se efetive em sua totalidade, é necessário a implementação de um novo modelo de educação no país, em que a formação específica de professores(as) para atuar com essas crianças tão pequenas, seja prioridade nas universidades e também nas ações governamentais. Enquanto isso não acontecer, as condições desiguais da qualidade na Educação Infantil

continuarão impedindo que os direitos constitucionais sejam garantidos a todas as crianças, entre eles o direito a uma educação que atenda aos padrões de qualidade, com professores(as) bem preparados(as) para desempenharem suas funções. Para Oliveira:

Ausência de uma política de formação específica para os profissionais da Educação Infantil nos cursos de Pedagogia com uma explicitação clara de suas atribuições junto às crianças, particularmente em relação aquelas com idade entre zero e três anos. (OLIVEIRA, 2002, p.84)

Tal afirmação tem se mostrado presente nas narrativas de muitos(as) professores(as) de educação infantil de São Caetano do Sul. Ao percorrer as instituições de educação infantil do município, como formadora do CECAPE, testemunhei o relato de muitos(as) desses(as) profissionais que dizem finalizar o curso de pedagogia, sem ter embasamento teórico, nem prático, que os(as) habilite para o trabalho com as crianças bem pequenas. Segundo Gauthier:

[...] na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum. (GAUTHIER et al, 2006, p.34)

Convém destacar que, além das leis mencionadas até agora, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) contêm os princípios e determinações que regem a Educação Infantil no Brasil. A partir de então, a educação infantil passou por um processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos e no fortalecimento de práticas pedagógicas necessárias ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças bem pequenas.

O percurso histórico da formação docente no país vem refletindo, diretamente, no modelo formativo adotado pelo município de São Caetano do Sul. O formato próprio de formação continuada que se instituiu na Rede, desde a criação da primeira instituição de educação infantil, na década de 1960, até os dias de hoje, vem passando por diversas e importantes etapas, as quais têm revelado o quanto as políticas públicas municipais têm se mostrado preocupada com a formação continuada dos(as) profissionais de educação infantil da Rede.

2.2 O percurso da formação continuada na educação infantil de São Caetano do Sul

A primeira instituição de educação infantil da cidade de São Caetano do Sul, denominada Parque Infantil Modelo (atual EMEI Primeiro de Maio), foi fundada em 1958, com administração transferida para o Estado em 1961, e três anos depois devolvida ao município.

A partir da década de 1960, iniciou-se o processo de implementação da educação infantil do município, com a construção e inauguração de dezoito instituições para crianças entre quatro e seis anos², denominadas na época como Parques Infantis, hoje, Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI): Ângela Massei, Antônio de Oliveira, Castorina Faria Lima, Emilio Carlos, Fernando Piva, Fortunato Ricci, Irineu da Silva, José Corona, José Ferrari, José Mariano Garcia Júnior, Orlando Moretto, Luiz José Giorgetti, Octávio Tegão, José Lorenzini, Romeu Fiorelli, Rosa Perrella.

Outras foram criadas entre as décadas de 1970 e 1990, entre elas as EMEIs: Aberlardo Galdino Pinto, Alfredo Rodrigues, Francisco Falzzarano, Helena Musumesi, Inês dos Ramos, Elisa Preda Scarponi e Maria D'Agostini, E por fim, no ano de 2000, as EMEIs Jacob João Lorenzini (antiga Preda Scarponi) e Marilene Larrocca, encerrando o ciclo de criação de pré-escolas da época. Neste mesmo período, três creches assistencialistas também foram fundadas. O Lar Samaritano da Mãe Operária, em 1974, a Creche Zilda Natel, no ano de 1975, a Creche Oswaldo Cruz, em 1983, que tinham como mantenedoras instituições religiosas espírita, católica e maçônica, respectivamente, e atendiam crianças de quatro meses a seis anos e que estão em funcionamento até os dias de hoje.

Inicia-se no município, ao final da década de 1980 e meados de 1990, um novo formato de instituições de educação infantil, as creches, denominadas escolas Municipais Integrais (EMIs), para crianças entre zero a três anos, dentre elas: EMI Alice Pina Bernardes, Antônia Capovilla Tortorello, Candinha Massei Fedato, Fernando Pessoa, Gastão Vidigal, Maria D'Agostini, Maria P. Leandrini, Maria Simonetti Thomé, Marily Bonaparte, Matheus Constantino, Thereza Coan Fiorotti e

² Atualmente 5 anos.

também as três creches, antes assistencialistas, passaram a ser conveniadas e supervisionadas pela Secretaria de Educação.

Para atender à demanda da comunidade em relação à procura de creches/escola de período integral para o ingresso de bebês, ao longo das décadas de 2000 e 2010 outras escolas também foram construídas em diferentes bairros do município: EMI Josefina Cipre Russo, EMI Josefa da Cunha Leite, EMI Cláudio Musumeci e a última, a EMEI José Auricchio, que, embora denomine-se “EMEI”, atende crianças de 4 meses a 5 anos, com grupos em horários diferenciados: período integral (das 7h às 18h), semi integral (das 8h às 14h30m) e meio período (manhã – 8h às 11h45m e tarde – das 13h às 16h45m).

Contemplando o passado e analisando o percurso histórico da educação infantil brasileira, em paralelo com a criação das escolas em São Caetano do Sul, fica explícita a expansão da educação pré-escolar nas décadas de 1960 até o final de 1970 atendendo, predominantemente, crianças de quatro a seis anos, como constava na legislação vigente. E a partir da década de 1980, com a implementação da Constituição Federal, e a ampliação da educação para todas as crianças, a criação pelo município, da modalidade creche, com a criação das EMIs, que garantia o direito da criança pequena, de zero e três anos, à educação. As creches das instituições assistencialistas, que já existiam, a partir de então, passaram a estabelecer parceria com a Rede Municipal, mas ainda permaneceram com seus mantenedores, os quais tinham plenos poderes de decisão administrativa sobre a instituição, cabendo à Secretaria de Educação, somente apoio pedagógico, disponibilização de materiais, merenda e de pessoal: diretores(as), de professores(as) e de demais funcionários(as).

No que se refere à formação continuada no município, a diretora 1, educadora da Rede desde 1972, relata:

Fiquei seis anos coordenando a parte pedagógica no Departamento de Educação e Cultura DEPEC e desenvolvia projetos de capacitação para toda a rede. As capacitações começaram com o nosso grupo que se chamava Equipe Técnica Pedagógica. Era composto por oito integrantes da educação infantil: Professoras: 1, Angela Manilli, Maria Luisa de Campos Orlando (Neguinha), Sonia Montini, Sonia Calderaro, Miriam Alfano, Luisa Piloto, Lurdes Meira de Castro e eu. (Entrevista com diretora 1 em 14-6-2017)

Segundo a diretora, na década de 1980, a Equipe Técnica Pedagógica (ETP) iniciou cursos quinzenais, na Universidade de São Paulo, sob a coordenação dos

professores e pesquisadores Lino de Macedo³ e Ivan Barreto. Após a formação inicial, a equipe estruturou o material apostilado que contava com atividades práticas e informações teóricas que passaram a embasar as capacitações. As ações de supervisão nas escolas tinham início com a observação da prática e acompanhamento das aulas, a equipe analisava e organizava encontros em grupos, com um número reduzido de docentes, reunidos por demandas formativas comuns. Cada integrante da equipe ficava responsável por um tema a ser abordado, dando início ao processo de capacitação dos(as) professores(as) na Rede Municipal de São Caetano do Sul.

Outra modalidade de formação era realizada, periodicamente, com todos(as) os(as) professores(as) da rede, pelo menos duas vezes por ano, em encontros teóricos e práticos. Os(as) professores(as) eram convocados(as) a participar de encontros no início do ano letivo e também no encerramento do semestre. Esses encontros presenciais eram coordenados pela ETP, também divididos por temas de trabalhos relacionados às áreas de conhecimento. Estas ações, segundo a diretora 1 sempre enriqueciam e ampliavam o conhecimento dos(as) docentes e se caracterizavam por formação continuada. A qualidade do trabalho da ETP, segundo ela, passou a ser reconhecido por municípios vizinhos, que convidavam o grupo para realizar formações com grupos de docentes de outras redes como: São Bernardo do Campo, Diadema, entre outros.

A partir de então, todos (as) os (as) professores (as) que ingressavam na Rede Municipal de São Caetano do Sul, antes de serem direcionados (as) às unidades escolares, passavam por formação inicial com a equipe. Uma semana antes de ingressar na escola, os (as) profissionais, no início da década de 1980, realizavam curso, denominados na época, como preparatório, nas diferentes áreas do conhecimento que constavam na grade curricular da pré-escola.

Havia também parceria entre a rede pública e a escola particular Mundo Pequenino em que a diretora Simone Takayanagi oferecia cursos semanais noturnos, ministrado por Lino de Macedo às diretoras das escolas municipais.

Posteriormente, na década de 1990, foi composta nova equipe de apoio pedagógico pelas professoras encarregadas: Lina Maria Barletta Assi, Isola Maria

³ Professor do departamento de Psicologia da Aprendizagem do Desenvolvimento e da Personalidade da Universidade de São Paulo (USP), além de especialista em Piaget. É graduado (1996) em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto (1970), doutor (1973) e livre docente em (1983) em Psicologia pela Universidade de São Paulo.

Marques Teane e Suely Veronezzi Grecchi. As formações abordavam as seguintes conteúdos/áreas do conhecimento: Pensamento Operacional Concreto (POC), Língua Portuguesa, Artes Visuais e Meio Físico e Social e Música. Supervisão e acompanhamento foram realizados pelas encarregadas nas escolas e mediante as observações e parceria com as diretoras.

Figura 1 – Foto: recorte de jornal de 25 de fevereiro de 1996, mencionando formação continuada realizada pelo Departamento de Educação e Cultura DEPEC atualmente, Secretaria de Educação - SE



Fonte: acervo pessoal da diretora 2

Outros trabalhos pelos quais passou a formação de profissionais da educação da Rede Municipal foram:

- Estágio e visita de diretoras à Creche Carochinha de Ribeirão Preto: na metade da década de 1990. Após a incorporação das creches e das escolas de período integral (EMIs), as diretoras que participaram, trouxeram materiais impressos como: apostilas, folhetos e jornais que serviram de consulta e material de apoio aos(as) professores(as) e auxiliares em um período em que a literatura apropriada às crianças bem pequenas era escassa. A partir daí iniciou-se a busca por estudos de teóricos com Vygotsky, Wallon e Piaget em grupos de estudos coordenados pelas diretoras nas unidades escolares.

Figura 2 – Material proveniente da Creche Carochinha que embasou a formação de educadores(as) de berçário no início da criação das escolas de bebês e crianças bem pequenas - 1998



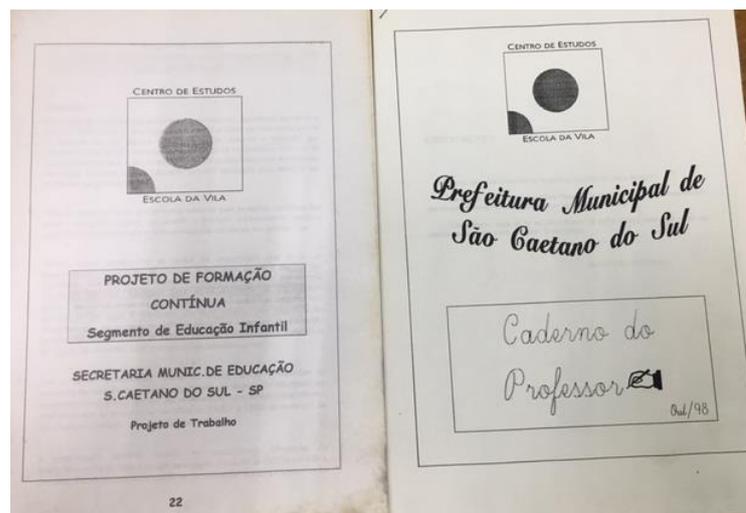
Fonte: Acervo pessoal da diretora 2

- Escolas piloto: Projeto de Pesquisa coordenado pela Prof^a Dr^a Maria da Glória Seber, entre 1990 e 1992. Ivete Zambon, Cilene Pinesi Campanella, Adair Londes Stepien e Telma Silvia Aguiar Brito, diretoras das escolas escolhidas a fazer parte do projeto. Estudos teóricos foram realizados em encontros semanais, juntamente com o acompanhamento presencial da pesquisadora nas unidades escolares, garantiam a formação continuada. A participação na pesquisa abriu horizontes, na medida em que todos (as) os(as) envolvidos(as) no processo: professores(as), gestores(as) e pesquisadora tiveram a oportunidade de aprender, colocando em prática o que era estudado e também por meio da reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem das crianças bem pequenas.
- O Grupo de Apoio Pedagógico GAP — liderado por três diretoras da rede: Telma Silvia de Aguiar Brito, Cilene Pinezzi e Adair Londes Stepien que participaram do projeto anterior, promoveram durante quatro anos, entre 1993 a 1996, acompanhamento e observação de sala de aula com problematização e reflexão da prática, iniciando um processo de formação em serviço, realizado por equipe formada por cinco professoras da Rede: Elaine Codonho Premazzi,

Maria Luiza Baiardi Bortoletto, Ivone Buzzo, Margareth Serachin e Elisabeth Saab. Participaram como formadoras entre 1993 a 1996.

- Parceria com a Escola da Vila: entre os anos de 1997 e 2000, iniciou com formação de diretoras, coordenada pela Profª. Zélia Cavalcante, com capacitações quinzenais e acompanhamento mensal nas escolas, ao final da década de noventa. Iniciava-se assim, um período de formação continuada que permaneceria no município por quinze anos, extensivo, posteriormente, à professores(as) e auxiliares de primeira infância. Essa modalidade de formação continuada teria continuidade, posteriormente, com a professora Ana Claudia Rocha do Projeto Desenvolvimento Informação Cultura e Arte DICA.

Figura 3 - Documentos demonstram a parceria entre a Secretaria da Educação e o Centro de Estudos Escola da Vila - 1998 a 2001



Fonte :acervo documental da EMI Fernando Pessoa

- Projeto Bebê 2000 - capacitação destinada exclusivamente às auxiliares de primeira infância (APIs) que trabalhavam nos berçários, com crianças entre quatro meses a um ano e cinco meses, desenvolvida entre 1997 e 1998 e coordenada por duas diretoras: Telma Silvia de Aguiar Brito e Mary Beatriz Ceccato e uma professora da rede Antônia Maria Pereira Cruz. Semanalmente, a equipe percorria as escolas com a finalidade de observar os espaços e ambientes dos berçários e após análise e reflexão conjunta, com as educadoras e gestoras, através dos registros e fotos, já produzidos pela escola, propunham a reestruturação e ou complementação desses espaços e

ambientes, propondo, inclusive, atividades de estimulação e recreação para os(as) educadores(as) realizarem com os bebês.

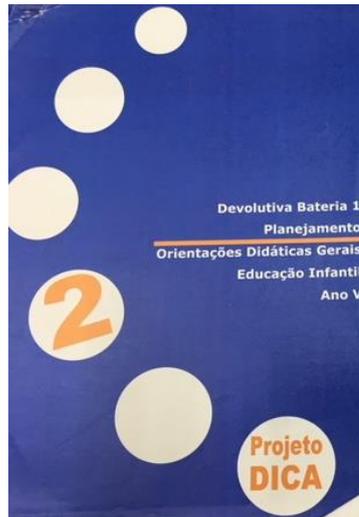
- Projeto Movimenta e Dica: tratava-se de uma equipe liderada por Ana Claudia Rocha, professora da Escola da Vila e composta por formadoras que realizavam o acompanhamento da prática em visitas periódicas a todas as escolas de educação infantil. Traziam materiais teóricos produzidos pelo próprio grupo, coordenavam grupos de estudos, e realização de congresso, seminários com a presença de renomados(as) autores(as) nacionais e internacionais, encontros presenciais e a distância. A equipe permaneceu no município por doze anos e esta parceria na formação de educadores(as) da Rede, segundo relato de gestores(as) que acompanharam o percurso formativo dessa equipe, trouxe inovação e fundamentação teórica e prática, na medida em que possibilitou o contato com material teórico de qualidade, ampliando de maneira significativa os horizontes dos(as) docentes. Permaneceram realizando as formações de 2001 a 2012.

Figura 4 – Modelo de formação em serviço Dica – 2010



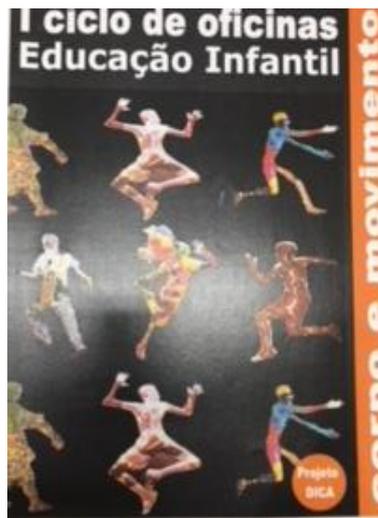
Fonte: acervo documental da EMI Fernando Pessoa

Figuras 5 – Formação continuada realizada pelo grupo DICA - 2011



Fonte: acervo documental da EMI Fernando Pessoa

Figuras 6 – Formação continuada realizada pelo grupo DICA - 2012



Fonte: acervo documental da EMI Fernando Pessoa

- Em 2013 foi autorizada pela Secretaria de Educação a formação da Equipe de Apoio Pedagógico conhecida entre diretoras e professoras como G11, pois foi estruturada por onze professoras da rede, eram elas: Adriana Ferreira, Débora Bento Bacacici, Simone Casanova, Tatiane Tamagnini, Mércia Figueiredo Della Maggiora Victor Ferreira, Marli Cleide Biazzotto Pozzan, Jussara de Cássia Moinhos, Marilda Capitulina Costa Salgado, Renata Maria Sobral, Valeria Oste Bazilio, Soraia Caran Lasso Muratt, e duas assessoras também professoras: Evanise Juarez e Keli de Luca que lideravam o grupo.

A equipe de apoio pedagógico, no início da constituição do grupo em 2013, não possuía um papel determinado, nem tampouco tinha estabelecida a função que desempenharia. A princípio sabia que auxiliaria os(as) professores(as) no desenvolvimento e planejamento pedagógico, mas como seria essa atuação, ainda não havia sido definida. A medida que avançava nos acompanhamentos contínuos, dentro das unidades escolares, semanalmente, sentia-se a necessidade da definição do papel da equipe. A princípio era identificada apenas como colaboradora, posteriormente como formadoras de professores(as).

Nos anos de 2015 e 2016, a equipe de formação do CECAPE participou do projeto de tutoria em parceria com a Fundação Itaú. Foi realizada formação continuada durante vinte e quatro meses, com o objetivo de instrumentalizar a equipe com os princípios e pilares da tutoria, e, conseqüentemente, realizar a disseminação desses princípios às equipes gestoras, diretores(as) e PROAUDIs das instituições escolares. Uns dos princípios que norteiam as ações da equipe até os dias de hoje, é o da formação em serviço. Os(as) professores(as) são estimulados(as) a levantarem as demandas específicas do trabalho em sala de aula, norteados(as) pelo Documento de Autoformação de Professor. Esse documento foi elaborado pela equipe de apoio pedagógico do CECAPE em parceria com os(as) tutores(as) da Fundação Itaú, com a finalidade de auxiliar as equipes de formação, formadores(as) de professores(as) e o(a) professor(a) a estabelecer estratégias para a formação continuada em serviço, e encontra-se como material anexo desta pesquisa (ANEXO 1). Um plano de formação customizado é elaborado pela formadora, em parceria com a PROAUDI, onde são estabelecidas ações específicas a serem desenvolvidas e metas a serem alcançadas pela professora e equipe de formação, tendo como objetivo a autoformação por meio do atendimento às demandas individuais dos(das) professores(as).

Assim, ao longo do processo de formação do grupo de apoio pedagógico, realizado em parceria com Fundação Itaú, a equipe pode estabelecer e estruturar a concepção de formação continuada de professores(as) que passaria a fazer parte de suas ações nas escolas. Além disso, o desenvolvimento do documento de autoformação que tem auxiliado no trabalho de formação em serviço, embasando as formadoras na estruturação conjunta do plano de ação dos(das) professores(as), poderá também vir a constituir-se em instrumento de autoavaliação de docentes. Vale pontuar que esta perspectiva formativa está sendo experiencial, pois ainda não foi implementada. Muitos(as) professores(as) ainda não conhecem o documento de

autoformação e a intenção é que ele se dissemine a todos(as) os(as) educadores(as) da Rede.

2.3 Especificidades de atuação: aspectos da formação de docentes de crianças bem pequenas

O percurso histórico da formação docente permite uma análise crítica que considera os avanços transcorridos ao longo das últimas décadas e, ainda, os desafios que precisam ser enfrentados para superar as necessidades relacionadas à qualidade de atendimento às crianças bem pequenas, aqui entendidas na faixa etária de zero a três anos. Em relação às especificidades de atuação e de formação desses(as) docentes, faz-se necessário, primeiramente, compreender quem são essas crianças, como se desenvolvem e qual o perfil histórico das instituições que estão inseridas, para que se possa pensar em uma formação de professores(as) que responda a essa realidade.

Para fundamentar as ideias neste item, utilizei como referência autores(as) e pesquisadores(as) que realizaram seus estudos sobre a formação docente abordando especificamente a educação infantil. As pesquisas de Kishimoto (1988 e 2004), Formosinho (2007), Faria (2009), entre outros(as), e diversos documentos elaborados pelo MEC, como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) embasaram o presente estudo, permitindo conhecer especificidades e características relacionadas à formação dos(as) profissionais que trabalham com crianças bem pequenas.

Partindo da concepção de infância que norteia a ação do(a) profissional, recorreremos a Faria (1999) ao afirmar que a criança interage ativamente na cultura em que está inserida, sendo, portanto, um ser social, produtor e produto da história e da cultura, ou seja, ao mesmo tempo em que é afetada, a criança também afeta o meio social em que está inserida, contribuindo com esse meio.

É consenso entre pesquisadores(as) e estudiosos(as) da Educação Infantil, dentre eles(as): Souza; Kramer (2001), Myers (1991), Campos et al. (1993), Rossetti-Ferreira (1993), Machado (1998), Oliveira (2002), a concepção de criança como protagonista no processo de desenvolvimento e aprendizagem, que interage com o meio, com os espaços, ambientes, pessoas e objetos, sendo capaz de manifestar,

através de diferentes linguagens (corporal, gestual, musical, plástica, faz de conta, entre outras), suas percepções, seus saberes, desejos e necessidades, sendo necessário, para isso, o acompanhamento de profissionais conhecedores(as) do desenvolvimento infantil e da educação da criança pequena a partir desta perspectiva.

Assim, a partir dessa concepção de criança, ressalta-se o papel do(a) educador(a)/professor(a) junto aos pequenos, tomando como base os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, os quais afirmam que:

[...] a intenção de aliar uma concepção de criança à qualidade dos serviços educacionais a ela oferecidos, implica atribuir um papel específico à forma de ensinar do(a) professor(a), desenvolvida nas instituições escolares de Educação Infantil. Captar necessidades que bebês evidenciam, antes que consigam falar, observar suas reações e iniciativas, interpretar desejos e motivações são habilidades que profissionais de Educação Infantil precisam desenvolver, ao lado do estudo das diferentes áreas de conhecimento que incidem sobre essa faixa etária, a fim de subsidiar de modo consistente as decisões sobre as atividades desenvolvidas, o formato de organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos agrupamentos de crianças. (...) Algumas estratégias como apoiar a organização em pequenos grupos de trabalho, estimulando as trocas entre os parceiros; incentivar a brincadeira; dar-lhes tempo para desenvolver temas de trabalho a partir de propostas prévias; oferecer diferentes tipos de materiais em função dos objetivos que se tem em mente; organizar o tempo e o espaço de modo flexível, são algumas formas de intervenção esperadas que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. (BRASIL, 2006, p. 15-16)

Kishimoto (2004) afirma que a formação docente se encontra, muitas vezes, em total desconexão com a prática profissional desenvolvida no contexto da Educação Infantil, o que inviabiliza, segundo a autora, mudanças necessárias para o atendimento de qualidade que respeite as características da faixa etária e a concepção de criança já mencionada neste estudo. Para esta estudiosa, a formação descontextualizada dos conhecimentos emergidos da prática pedagógica e do conjunto das culturas locais desrespeita as necessidades, apresentando-se incoerente e ineficaz para um trabalho junto a criança pautado nas demandas reais das unidades escolares. Nas palavras da autora:

[...] O que importa é o respeito pelos saberes construídos pelos práticos. Tais saberes, baseados na experiência de vida de cada pessoa, arraigam-se em suas práticas. Muitos têm relevância na educação das crianças, outros reproduzem práticas inadequadas. Por terem sido construídos ao longo de uma experiência vivida, são difíceis de mudar. Somente a reflexão sobre a mesma prática circunscrita por outros olhares, outras concepções, tem o poder da mudança. A cultura docente demorou muito tempo para construir sua solidez. A demolição requererá tempo e persistência, e não é a teoria que fará demolir tal estrutura e sim o diálogo constante com a prática iluminada por novas concepções. (KISHIMOTO, 2004, p.37)

Completando a ideia da autora, os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil apontam fatores e indicadores de qualidade do trabalho docente desenvolvido nas instituições de educação infantil destacando que:

Os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas instituições de Educação Infantil são professores e professoras de Educação Infantil [...] Tendo como função garantir o bem estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da educação infantil sob a sua responsabilidade. (BRASIL, 2006, p. 38-39)

Esses documentos, ao reconhecerem o caráter pedagógico do papel exercido pelo(a) professor(a) que tem a responsabilidade sobre as crianças bem pequenas, reconhecem também a importância da formação desses(as) profissionais, pois estes(as) “exercem um papel socioeducativo, e devem ser qualificados para o desempenho de suas funções com as crianças de zero a seis anos” (BRASIL, 2005, p. 18).

Formosinho (2009) ressalta a importância de a formação continuada acontecer no contexto de trabalho, diante dos problemas do cotidiano, uma vez que essa formação tem início na identificação das dificuldades e apoia as tentativas de superação dos eventuais desafios vivenciados pela equipe escolar. Assim, conclui a autora, a formação continuada é uma sequência imediata da formação inicial, traçando um percurso de aprendizagem ao longo da vida profissional.

É notório destacar, o quanto a formação em serviço pode auxiliar o(a) professor(a) na sua atuação pedagógica, uma vez que, tratar das questões do cotidiano escolar implica em (re)pensar as especificidades do trabalho com as crianças bem pequenas. Dentre tais especificidades estão as dimensões do cuidar e educar, que exigem dos(as) docentes, uma observação atenta e escuta sensível às necessidades, desejos e saberes de meninos e meninas. Segundo a abordagem pikleriana⁴, é preciso escutar e entender as crianças, antes mesmo destas aprenderem a falar, saber responder aos seus pedidos na medida adequada, priorizando e acolhendo suas iniciativas; e, ainda, acreditar nas suas capacidades de adquirir, de maneira autônoma, as habilidades necessárias para aprender. De acordo com Falk:

O reconhecimento da competência das crianças pequenas na relação com o adulto, assim como a valorização de sua eficácia na iniciativa em atividades livres e autônomas, transformam radicalmente o olhar que o adulto tem sobre

⁴ Emmi Pikler (1902-1984) pediatra e pesquisadora austríaca que desenvolveu seu trabalho profissional na Hungria. Durante trinta anos foi diretora do Instituto Lóczy de Budapest uma instituição destinada a crianças órfãs e abandonadas, referência na atualidade para o trabalho com os bebês.

a criança, modificam a visão do próprio papel de educador e marcam profundamente a natureza da relação, introduzindo, por parte do adulto o respeito, que se torna um dos componentes principais da relação. Considera-se a criança, desde o início da vida, como um parceiro ativo e inteligente que compreende as coisas, ou as compreenderá se oferecerem a possibilidade. (FALK, 2008, p.37)

Portanto, um educador conectado com a criança, orientado por suas observações, pelo profundo conhecimento da criança e pela compreensão de suas manifestações, poderá, progressivamente, atuar com disponibilidade e interesse às necessidades e demandas das crianças. Estes, dentre outros pressupostos garantem ao professor algumas das especificidades necessárias ao que se espera de uma atuação de qualidade, em relação ao trabalho com as crianças bem pequenas.

Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil:

As crianças encontram-se em uma fase de vida em que dependem intensamente do adulto para sua sobrevivência (MACHADO, 2001). Precisam, portanto, ser cuidadas e educadas, o que implica:

- ser auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas;
- ser atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas;
- ter atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida. (BRASIL, 2006, p.18 e 19)

O referido documento destaca ainda que:

Para que a sobrevivência da criança esteja garantida e seu crescimento e desenvolvimento sejam favorecidos, e o cuidar/educar sejam efetivados, é necessário que sejam oferecidas às crianças desta faixa etária, condições de usufruírem plenamente suas possibilidades de apropriação e de produção de significados no mundo da natureza e da cultura. As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a:

- brincar;
- movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
- expressar sentimentos e pensamentos;
- desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
- ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas;
- diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil. (Brasil, 2006, p. 43 e 44)

Portanto, os sistemas educacionais deverão contemplar aspectos relevantes, para a melhoria permanente da qualidade do atendimento às crianças, referente à

- Implementação e acompanhamento das políticas para a Educação Infantil;
- As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil;
- A relação estabelecida com as famílias das crianças;
- A formação regular e continuada dos professores e demais profissionais;
- A infraestrutura necessária ao funcionamento dessas instituições.

A fim de especificar os requisitos para a atuação do profissional na educação de bebês e crianças bem pequenas, na perspectiva dos Indicadores Nacionais Da Qualidade Na Educação Infantil (BRASIL, 2009), destaco a seguir as dimensões relacionadas, intrinsecamente ao cuidar e educar, que poderão, de alguma maneira, contribuir para destacar os aspectos importantes do processo de avaliação da qualidade da educação na pequena infância. Abaixo as dimensões a serem analisadas e comparadas aos indicadores de qualidade municipal, relacionando-os, tanto aos aspectos da formação docente, quanto às especificidades de atuação com bebês e crianças bem pequenas.

- Dimensão Planejamento Institucional;
- Multiplicidade De Experiências E Linguagens;
- A Dimensão Interações;
- Dimensão Promoção Da Saúde;
- A Dimensão Espaços, Materiais E Mobiliários;
- A Dimensão Formação E Condições De Trabalho Das Professoras E Demais Profissionais;
- Da Dimensão Cooperação E Troca Com As Famílias E Participação Na Rede De Proteção Social.

Campos e Rosemberg (2009) destacam alguns direitos que necessitam ser assegurados às crianças bem pequenas. Segundo as autoras, as crianças que frequentam as creches têm direito à: brincadeira, atenção individual, um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, contato com a natureza, higiene e à saúde, alimentação sadia, desenvolver a curiosidade, imaginação capacidade de expressão, movimento em espaços amplos, proteção, afeto e amizade, expressar seus sentimentos, atenção especial durante seu período de adaptação e desenvolver sua identidade racial, cultural e religiosa. Portanto, estes direitos devem ser garantidos na integralidade, por todos os educadores das instituições de educação infantil.

Outros direitos como: ter uma educação de qualidade, poder brincar com outras crianças da mesma idade; ter acesso à cultura e aos meios de comunicação e informação entre outros, também estão assegurados às crianças, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº. 8.069/1990, de (BRASIL, 1990), o qual considera a criança como cidadã de direitos, e também precisam ser garantidos por docentes e demais educadores da educação infantil.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO E O CENÁRIO DA PESQUISA

Os caminhos que direcionam o desenvolvimento desta pesquisa surgem das inquietações vividas durante o meu percurso profissional trilhado nos últimos anos, atuando como formadora de professores(as) CECAPE, na Rede Municipal de São Caetano do Sul. Trata-se de um município situado no estado de São Paulo, na região do Grande ABC, que possui cerca de 150.000 habitantes (segundo dados do IBGE, no censo de 2010). Ainda de acordo com os dados do último censo, São Caetano do Sul é uma cidade que conquistou o melhor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) quando registrou um importante índice de 0,862.

O município atende a toda demanda de procura por vagas para a educação infantil, portanto, todas as crianças inscritas estão matriculadas. A educação no município recebe atenção especial no que diz respeito às políticas públicas. Há programas específicos que são desenvolvidos pelo município, visando um atendimento de qualidade aos(às) munícipes. Um exemplo deste diferencial é a criação de escolas de período integral para crianças da Educação Infantil (pré-escola e creche), cujas mães e ou responsáveis trabalham mais de 6 horas diárias, além de unidades escolares que atendem crianças em período integral, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No intuito de compreender como a formação continuada oferecida pelo CECAPE contribui para uma prática pedagógica de professores(as) que atenda às especificidades das crianças de 0 a 3 anos nas Escolas Municipais de São Caetano do Sul, esta pesquisa tem como questão orientadora a formação continuada realizada pelo CECAPE com os(as) professores(as), tem contribuído com o percurso de desenvolvimento desses(as) profissionais, de modo a garantir o atendimento às crianças de 0 a 3 anos, de acordo com as necessidades e características desta faixa etária.

Para tanto, tem como objetivos específicos: a) resgatar o percurso da trajetória formativa percorrida pela Rede Municipal de Educação no intuito de entender como se constituiu a formação continuada em serviço; b) identificar como a formação continuada tem contribuído para a realização do trabalho com a criança pequena; e c) estruturar uma proposta de formação continuada, a partir dos resultados da pesquisa, com foco nas especificidades do atendimento às crianças de 0 a 3 anos.

Frente a tais objetivos, a opção metodológica foi por uma pesquisa qualitativa. Segundo Deslandes (1994), tal pesquisa preocupa-se com a realidade que não pode ser quantificada, respondendo a questões muito particulares, trabalhando um universo de significados, crenças, valores e que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

3.1 Os procedimentos metodológicos

Ao estruturar este estudo no âmbito da educação infantil, investigando como acontece a formação continuada de professores(as) de crianças bem pequenas no município de São Caetano do Sul, foram delimitados procedimentos metodológicos que visassem compreender a realidade investigada. Assim, foi realizado, inicialmente, o estudo de documentos oficiais, nacionais e municipais, que tratam da formação continuada e especificidades da atuação de docentes, tais como: Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), Regimento Escolar (SÃO CAETANO DO SUL, 2002), entre outros. Paralelamente, em função dos objetivos estabelecidos para o estudo, optou-se pela entrevista narrativa, cujo objeto de pesquisa foi compreendido por meio de relatos dos sujeitos. Desse modo, foi realizada, em um primeiro momento, um resgate do percurso histórico da formação docente municipal, com o intuito de compreender a concepção de formação e como esta tem se constituído ao longo do tempo na Rede Municipal de São Caetano do Sul, e em segundo momento, compreender se a formação oferecida pelo CECAPE tem contribuído com as especificidades de atuação dos(as) professores(as) que trabalham com crianças bem pequenas.

3.1.1 Análise documental

De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser fonte rica e estável de dados e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. O objetivo principal é possibilitar uma análise investigativa dos dados. Para Ludke e André (1986), constitui-se em uma técnica importante na pesquisa qualitativa, pois auxilia a complementar informações obtidas por meio de outras técnicas, além de poder desvelar aspectos importantes de um tema ou problema, sendo muito utilizada em pesquisas em ciências sociais e humanas.

Santos (2000) destaca, ainda, que a análise documental é recomendável quando a base do trabalho de investigação se utiliza de grande parte de fontes, podendo ser escritas ou não, e realizada a partir de documentos de diferentes tipos como: contemporâneos, retrospectivos e autênticos.

A pesquisa documental é realizada em fontes como tabelas estatísticas, cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios, obras originais de qualquer natureza – (pintura, escultura, desenho, etc.), notas, diários, projetos de lei, ofícios, discursos, mapas, testamentos, inventários, informativos, depoimentos orais, e escritos, certidões, correspondência comercial ou pessoal, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais e sindicatos. (SANTOS, 2000, p, 45)

Neste sentido, foi realizado, o estudo de documentos oficiais tais como: Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), com a finalidade de fazer um comparativo entre os indicadores nacionais e os do município de São Caetano do Sul; Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura de São Caetano do Sul (SÃO CAETANO DO SUL, 2013), o Regimento Escolar municipal (SÃO CAETANO DO SUL, 2002); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil do Município de São Caetano do Sul (SÃO CAETANO DO SUL, 2010) e acervo de publicações impressas desenvolvidas por instituições terceirizadas que realizaram capacitações ao longo da história da educação da cidade de São Caetano do Sul.

A análise dos documentos da cidade teve como objetivo verificar como a formação continuada tem se caracterizado ao longo do tempo e as especificidades do trabalho com bebês e crianças bem pequenas. Além do comparativo entre os indicadores nacionais e municipais, o documento Regimento Escolar também foi analisado com o intuito de investigar como são apresentadas as atribuições esperadas de docentes no exercício de suas funções.

3.1.2 A entrevista narrativa

A entrevista narrativa é, segundo Jochelovitch e Bauer (2002), um método de pesquisa qualitativa e uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade e com características específicas de investigações preliminares, que vem conquistando espaço como importante procedimento metodológico. Para os autores:

O estudo de narrativas conquistou uma nova importância nos últimos anos. Este renovado interesse em um tópico antigo – interesse com narrativas e narratividade tem suas origens na *Poética de Aristóteles* – está relacionada com a crescente consciência do papel que o contar histórias desempenha na conformação de fenômenos sociais. No despertar desta nova consciência, as

narrativas se tornam um método de pesquisa muito difundido nas ciências sociais. (JOCVHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 1503)

No caso desta pesquisa, as entrevistas concentram-se no resgate de narrativas de gestores(as) e professores(as) de crianças bem pequenas nas instituições de educação infantil, de período integral, do município de São Caetano do Sul. Entende-se por crianças bem pequenas, as com idade entre 4 meses a 3 anos. Por meio desse resgate foi possível estabelecer relações entre o que o CECAPE, propõe, e o que os(as) professores(as) entendem como formação, além de coletar elementos, com estruturação das categorias para análise de conteúdo. O fato de que há poucos registros escritos sobre a história da formação no município, justificou a utilização da técnica de entrevista narrativa como forma de coleta de dados.

Na estruturação de uma entrevista narrativa, Jocvhelovitch e Bauer apontam ser necessário estabelecer os seguintes passos:

1. Iniciação - introdução ao tópico central - “fazer parte da experiência do informante ter significância pessoal e social, amplo para garantir uma história longa passando por acontecimentos do passado que levem a situação atua”l.
2. A narração central - não interromper a narração até a coda indica que a narrativa terminou. Não comentar, atenção aos sinais não verbais. Anotar para realizar possíveis perguntas posteriores. Escuta ativa e com interesse utilizando expressões como: sim, sei, entre outras.
- 3- Fase de questionamento - tem objetivo de eliciar material novo e adicional. Iniciar somente o final da narrativa central – o que aconteceu antes, durante e depois.
- 4- Fala conclusiva – comentários informais importantes para a interpretação dos dados. O porquê pode ser empregado; a análise do nível de (confiança) importante para a interpretação da narração no seu contexto e o diário de campo com anotações sintetizadas dos comentários informais – protocolo de memória.
- 5- Construção de protocolo de memórias de falas conclusivas. (JOCVHELOVITCH; BAUER, 2002, p.1208)

A formulação da questão central, também chamada por Schütze (2011) de questão de narrativa orientada autobiograficamente é de extrema relevância para o estudo. Para isso, tomamos como base a questão que direciona a pesquisa: “Como a formação continuada oferecida pelo CECAPE contribui para uma prática pedagógica de professores(as) que atenda às especificidades das crianças de 0 a 3 anos nas escolas municipais de São Caetano do Sul?”.

Ainda, segundo Jocvhelovitch e Bauer (2002), apenas as fases 1, 2 e 3 serão gravadas com o consentimento prévio dos(as) entrevistados(as). A intenção de preservar da gravação as etapas 4 e 5 está em tentar conquistar confiabilidade do(a)

entrevistado(a), a fim de deixá-lo(a) à vontade para acrescentar detalhes não revelados na primeira etapa.

O sociólogo alemão Fritz Schütze (2011) afirma que as entrevistas narrativas foram apresentadas, inicialmente, como parte integrante de sua teoria de pesquisa autobiográfica, e atualmente esse conceito vem sendo discutido e utilizado por pesquisadores(as) das mais diversas áreas de conhecimento. Este tipo de entrevista possibilita ao entrevistador(a) acompanhar as narrativas do(a) entrevistado(a) passivamente, escutando as histórias de vida que ele(a) tem a contar, para que possa entender a sua opinião sobre o tema tratado, abstraindo dela, o máximo de conteúdo a ser utilizado na interpretação dos dados.

A primeira característica desta modalidade de entrevista apresentada por ele, está no fato desta propor uma atitude quase que passiva por parte do entrevistador com a finalidade de entender o conteúdo trazido na(s) fala(s) do(da) entrevistado(da), segundo a opinião e os objetivos do próprio entrevistado, uma vez que as perguntas que estruturam o roteiro não possuem um caráter interrogativo, e sim dão a entender que o que o entrevistador solicita, que o entrevistado conte sua história de vida ou parte desta história. A segunda característica é a denominada coda narrativa que possui um cunho linguístico-interpretativo que permite, e até certo ponto exige, que o(a) entrevistado(da) encontre, na(s) fala(s) do(da) entrevistado(da), os pontos que indicam um término ou um “corte” nas lembranças que estavam sendo contadas, sendo esta, segundo meu entender, uma característica que demanda, além de um grau de conhecimento do idioma que o entrevistado utiliza para narração, um certo preparo, no que diz respeito a capacidade de abstração, interpretação e percepção, por parte do pesquisador”. (WELLER; PFAFF, 2013, p. 212)

Assim, levando-se em conta o caráter aparentemente informal e a relativa flexibilidade que essa modalidade de entrevista propiciaria a entrevistadora, desenvolvi um roteiro para a realização da entrevista narrativa, constituído pelas seguintes perguntas disparadoras: “Como a sua trajetória profissional vem sendo construída?”, “De que maneira você vem desenvolvendo o seu modo de dar aula para crianças bem pequenas e quem são essas crianças?”, “O que você observa de específico no trabalho com crianças bem pequenas e quais desafios encontra ao realizar propostas a elas?”, “Qual a relação entre esse modo específico de dar aulas e a formação em serviço realizada pelo CECAPE?”.

No decorrer das entrevistas, à medida que houve necessidade, após uma pausa ou pequenas interrupções, ou mesmo quando as narrativas foram muito breves, outras questões foram feitas no intuito de aprofundamento: “Você gostaria de me contar um pouco mais sobre este tema apontado?” “Se você pudesse mudar algo em relação ao processo de formação, o que apontaria?” “Tem algum aspecto que

considera importante abordar para finalizar”? “É tudo o que você gostaria de me contar? Haveria ainda alguma coisa que gostaria de dizer”?

A intenção com tais perguntas foi a de compreender, a partir das falas dos(as) entrevistados(as), a sua concepção de formação, o desenvolvimento de habilidades profissionais para trabalhar com crianças bem pequenas e o papel do CECAPE nesse processo formativo.

Para Weller e Pfaf (2013), esse modo de entrevistar apresenta inúmeras possibilidades no que diz respeito à abrangência e complexidade de informações que poderão ser trazidas pelo(a) entrevistado(a), dando visibilidade às vozes dos(as) educadores(as) que narram suas trajetórias de formação em relação as especificidade do trabalho com as crianças bem pequenas.

Ainda, segundo Jocvhelovitch e Bauer (2002), contar histórias implica em duas dimensões: a cronológica e a não cronológica. A primeira refere-se à narrativa como sequência de episódios e a segunda, implica na construção de um todo a partir da sucessão de acontecimentos, ou seja, da configuração de um enredo. É através dele, que as pequenas histórias, dentro de uma história maior, adquirem sentido na narrativa. Assim, a narrativa não é uma lista de acontecimentos isolados, mas uma tentativa de ligá-los, tanto ao tempo, como ao sentido. Portanto:

Se nós considerarmos os acontecimentos isolados, eles se apresentam como simples proposições que descrevem acontecimentos independentes. Mas se eles estão estruturados em uma história, as maneiras como eles são contados, permitem a operação de produção de sentido do enredo. É o enredo que dá coerência e sentido à narrativa, bem como fornece o contexto em que nós entendemos cada um dos acontecimentos, atores, descrições, objetivos, modalidades e relações que geralmente constituem a história. (JOCVHELOVITCH; BAUER, 2002, p.1545).

A intenção de recorrer a esta técnica de pesquisa, além da análise documental, se dá ao fato de se pretender, além de resgatar o percurso da formação docente da educação infantil de São Caetano do Sul, ao longo do tempo, elencar qual é a concepção de formação dessa rede de educação, por meio da análise dos relatos, tanto dos(as) diretores(as) como também dos(das) professores(as).

As entrevistas tiveram objetivos diferenciados. Com as diretoras, a intenção foi a de recuperar o percurso histórico da formação de professores(as) de educação infantil do município, já com as docentes, as narrativas contribuiriam para analisar de que maneira o(a) professor entende a formação continuada realizada em serviço oferecida pelo CECAPE e como esta tem contribuído para sua atuação com as crianças bem pequenas.

3.2 Os sujeitos da pesquisa: diretoras e professoras de crianças bem pequenas

As professoras de crianças bem pequenas, com idades entre 1 ano e sete meses a 3 anos e cinco meses das EMIs, sujeitos da pesquisa, foram selecionadas em três unidades escolares em que acompanho como formadora, mediante apresentação do objetivo de estudo e após a realização de sorteio.

As professoras que atuam com crianças nos grupos denominados G1, G2 e G3 foram convidadas a participar da pesquisa. As interessadas foram selecionadas por meio de sorteio, realizado mediante a presença de todas, em cada unidade escolar. O acompanhamento formativo que realizo ocorre em quatro escolas, mas em uma delas, excepcionalmente, não se formaram turmas de crianças com idade inferior a quatro anos, assim não há representante desta unidade escolar para esta pesquisa. As professoras sorteadas após esclarecimentos dos objetivos da pesquisa assinaram o termo de consentimento esclarecido (Apêndice B)

As salas de crianças entre quatro meses e um ano e seis meses dos grupos de berçário menor e maior do município, são atendidas por Auxiliares da Primeira Infância APIs, não há professores(as), portanto, não há representatividade de docentes entre 0 e 18 meses como sujeitos da pesquisa.

Além das professoras, duas diretoras foram convidadas a participar da pesquisa. A escolha se deu, por se tratarem de diretoras das unidades escolares acompanhadas por mim, no programa de formação continuada, e que participaram de todo o processo formativo, ao longo do tempo, no município, acrescido do fato de se ter poucos registros escritos que revelassem o percurso da formação docente. A diretora 1 contribuiu com a narrativa deste percurso participando da entrevista e a diretora 2 disponibilizou o acervo de documentos de sua unidade escolar para ser fotografado. Esta diretora não quis ser entrevistada, afirmando que contribuiria com o material, mas não tinha interesse em participar da entrevista, contudo manteve a diretora, pois, era a única escola que tinha acervo documental arquivado.

Quadro1 – Perfil das profissionais entrevistadas

Nome – função-turma	Idade	Tempo de atuação na educação	Tempo de serviço prestado na PMSCS	Formação
Diretora 1	68 anos	48 anos	46 anos	Pedagogia

Diretora 2	69 anos	46 anos	45 anos	Pedagogia
Professora 1 - G1	28 anos	8 anos	6 anos	Pedagogia
Professora 2 - G2	35 anos	12 anos	7 anos	Pedagogia
Professora 3 G3	50 anos	31 anos	30 anos	Pedagogia e Matemática

Com os sujeitos foram agendadas as datas das entrevistas e organizada a seleção de material a ser registrado por meio de fotos.

3.3 O caminho percorrido

Ao organizar o trabalho de pesquisa, primeiramente, a intenção era realizar, após a análise documental, grupo focal com os sujeitos de todos os segmentos de ensino, ou seja, professores(as), diretores(as) e formadores(as).

Porém, o curto período de tempo que restava para a coleta de dados para posterior análise, além do prazo para encaminhamento da mesma, levou à mudança de percurso metodológico, e foi escolhida a entrevista narrativa, conforme sugestão na banca de qualificação.

Assim, são sujeitos da pesquisa, cinco educadoras EMIs da Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul, sendo três professoras e duas diretoras. Uma pequena variação também ocorreu, com o número de sujeitos da pesquisa. Inicialmente, seria entrevistada uma professora de cada unidade escolar, acompanhada por meio do programa de formação, mas em uma das unidades escolares, no ano de 2017, não se formaram turmas de crianças com idade entre 0 e 3 anos, assim não havia representante que pudesse participar.

As entrevistas agendadas foram realizadas na sala dos(as) professores(as) de cada unidade escolar. As questões norteadoras foram apresentadas às professoras e informado que, conforme constava no termo de esclarecimento, as narrativas seriam gravadas. A princípio houve, por parte das entrevistadas, certo receio em iniciar as narrativas, sendo necessário pontuar que ficassem tranquilas, pois as gravações seriam confidenciais e utilizadas somente como material essencial para coleta de dados da pesquisa, e que princípios éticos de sigilo e confiabilidade se firmavam naquele momento. À medida que os relatos foram se desenvolvendo, as falas foram se tornando mais fluidas e com menos pausas. A própria postura corporal das entrevistadas, que evidenciava certa tensão no início, ao longo das narrativas tornaram-se mais amenas, e duas delas até verbalizaram que estavam ansiosas e

preocupadas. Mais uma vez, houve a necessidade de informar que as gravações eram de caráter confidencial e que a utilização seria exclusiva para a pesquisa.

O objetivo da entrevista com a diretora 1 foi o de resgatar o percurso histórico da formação do município, uma vez que este, não se encontrava em registros escritos. A escolha por esta diretora se deu pelo fato de ser uma das mais antigas da rede municipal e também por ter participado das diferentes etapas formativas ao longo do tempo. Foi comunicada sobre a necessidade de a entrevista ser gravada e esta foi realizada na diretoria da escola em que trabalha. Em dois momentos específicos, aconteceram interrupções; a primeira o funcionário solicitou que a diretora se afastasse para atender aos pais de uma criança e a segunda um telefonema. O gravador foi pausado nestes dois momentos e religado quando retornou, constam nas transcrições estes dois momentos.

À medida que as entrevistas foram realizadas, os relatos foram transcritos por mim, o que possibilitou entendimento imediato de palavras que, por vezes, pareciam inaudíveis ou incompreensíveis, tornando o relato escrito fiel às narrativas dos(as) entrevistados. As transcrições são partes integrantes desta dissertação (Apêndice C).

O acervo de material a ser fotografado foi selecionado com a participação da diretora 2 em sua unidade escolar, a fim de resgatar, por meio de material gráfico, os períodos de formação continuada municipal. A intenção era, após a coleta do material e registro das fotos, realizar entrevista narrativa que complementasse as já realizadas com a diretora 1, mas a diretora 2 não aceitou participar, justificando que estava contribuindo com o material e que não se sentia à vontade para participar de entrevista gravada, mesmo após explicações do objetivo da pesquisa, o que foi respeitado.

3.4 Categorização

A categorização é o processo de classificação de dados a partir dos critérios levantados. As categorias representam todos os aspectos significativos do conteúdo investigado, dos objetivos e do problema da pesquisa, e estes precisam estar representados nas categorias.

Após a realização das etapas previstas na metodologia e de posse das transcrições das entrevistas, foi possível elencar algumas categorias que permitiu um diálogo com os(as) teóricos(as) que embasam este trabalho.

Segundo Bardin:

[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos [...] as categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns. (BARDIN, 1997, p.111)

Por meio das análises, tanto das narrativas dos sujeitos da pesquisa, como dos documentos, foi possível levantar as categorias temáticas, atendendo ao objeto investigativo dessa pesquisa. Portanto, eleitas as categorias, as mesmas foram denominadas e identificadas da seguinte forma:

1. Concepções de formação continuada;
2. Especificidades no trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 anos;
3. Cuidar e educar.

Na categoria “Concepções de formação continuada”, o intuito era de descobrir como os(as) professores(as) entendem a formação em serviço oferecida pelo CECAPE e, em que medida, tem contribuído para atuarem com bebês e crianças bem pequenas. Na categoria “especificidades no trabalho pedagógico com crianças entre 0 e 3 anos”, pretendeu-se identificar os elementos que possam caracterizar o que se espera da atuação do(as)docentes de crianças pequenininhas. Na terceira e última categoria “cuidar e educar”, como estes são compreendidos pelos(as) docente, tendo como pressuposto serem estes, dimensões indissociáveis nas práticas pedagógicas da educação da pequena infância.

Mediante a formalização das categorias, os dados coletados foram analisados à luz do referencial teórico, e os resultados da pesquisa serão apresentadas, no próximo capítulo.

4. FORMAÇÃO CONTINUADA NA DOCÊNCIA DA PEQUENA INFÂNCIA DE SÃO CAETANO DO SUL

Neste capítulo, apresento a análise dos dados a partir das categorias definidas nesta investigação. Inicialmente, trago as concepções de formação continuada da Rede Municipal de São Caetano do Sul, bem como as percepções das docentes em relação à formação continuada oferecida pelo CECAPE. Na sequência, discorro sobre as especificidades no trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 3 anos e as dimensões do cuidar e educar.

Assim, os dados coletados em diálogo com as contribuições teóricas possibilitaram analisar como a formação continuada oferecida pelo CECAPE tem contribuído na formação dos(as) docentes que atuam com crianças de 0 a 3 anos, considerando às especificidades dessa faixa etária.

4.1 Concepções de formação continuada na Rede Municipal de São Caetano do Sul

Aspectos fundamentais do trabalho com as crianças estão dispostos em alguns documentos analisados nesta pesquisa. O Regimento Escolar de São Caetano do Sul (SÃO CAETANO DO SUL, 2002), que regulamenta as atribuições de todos(as) os(as) profissionais da Educação Infantil municipal, foi implementado em 2002 e está em vigor até os dias de hoje. Em seu capítulo V, artigo 15, estão dispostas as atribuições dos(as) professores(as). Ele é utilizado pelas equipes gestoras à medida que os(as) funcionários(as) ingressam, ou em casos em que há a necessidade de recuperar pontos a serem alinhados ou, ainda, (re)lembrá-los(as) sobre suas atribuições, conforme relato da diretora 1 em relação aos afazeres dos(as) professores(as):

Elas são boas [...], acho que o cuidar, aquele estudo, aquele saber elas têm, porque mesmo que elas fiquem o dia inteiro, que elas fiquem dentro da classe com vocês formadoras – olhando aula, elas não percebem a importância de algumas coisas, só daquilo assim, ah eu dou uma coisinha... um desenhinho e aí continua [...] O que ajuda a orientar sobre a função, são alguns documentos que a gente acaba usando para mostrar o que elas precisam fazer com as crianças. Costumo ler para elas o regimento, destacando as atribuições, só isso, mas é difícil de entenderem. (Entrevista realizada com a diretora 1 em 14-6-2017).

No Regimento (SÃO CAETANO DO SUL, 2002), porém, não consta atribuições que remetem às especificidades do atendimento às crianças de 0 a 3 anos, há apenas,

referências das ações esperadas de educadores(as) em geral. Quanto à formação continuada, após análise, foram encontradas apenas duas atribuições relacionadas à formação docente, são elas: “participação nas reuniões pedagógicas e ações de capacitação”, e “manter atualizado os seus conhecimentos, em especial, os referentes à sua área de atuação” e, embora estas atribuições sejam esperadas, a maioria dos(as) docentes não participam das formações fora do horário de trabalho, conforme se verifica na narrativa da professora 3:

Que é a questão de gestão de sala de aula que para a gente conduzir bem e ter uma gestão boa requer isso, ter ética profissional, capacitação, formação e troca até dentro da própria escola, por isso também é importante os HTPC que iniciou este ano, mas nem todos participam [...] é uma pena. Foi legal também uma vez por mês, ser no departamento, no CECAPE, porque tem os espaços, são super legais, então dá para passar vídeos, fazer experiências na prática e a pessoa fica sempre com gostinho de querer aprender mais, querer voltar no próximo encontro. Então é importante também ter o momento na escola, com as professoras só da escola e momento no CECAPE de formação nos HTPC. Também achei legal no começo do ano, quando foi feita uma pesquisa para perguntar qual o dia melhor para a gente, porque assim poderia atingir o melhor dia para atingir a maior quantidade de pessoas. (Entrevista realizada com a professora 3 em 19-11-2017)

Comumente, quando se pensa em formação continuada tem-se em mente os conceitos de capacitação, treinamento, reciclagem, feitos dentro ou fora da escola. Nesta pesquisa, assumo o conceito de formação continuada, conforme Libâneo, considerando que:

Pela participação e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje, de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a idéia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo. (LIBÂNEO, 2004, p.34-35)

Entende-se, portanto, que o(a) professor(a) aprende sua profissão principalmente dentro da escola, na medida em que trabalha e coloca em prática os conhecimentos e as atitudes construídas em situações cotidianas. Segundo Libâneo (2004), esse(a) aprende com seus pares, por meio das trocas e reflexões que realiza em grupo, seja analisando a documentação pedagógica, replanejando ou observando a realidade de sala de aula. A articulação dos conhecimentos com as habilidades e

competências construídas coletivamente, contribuem em favor de sua própria aprendizagem. Dessa forma, por meio da formação continuada e da interação com o grupo, o(a) professor(a) poderá compreender os problemas de seu cotidiano, agindo de forma consciente, reflexiva e atuante em sua prática pedagógica.

Nessa mesma perspectiva, Pimenta (1999) afirma ser essencial o(a) professor(a) ter consciência da importância de refletir sobre sua prática pedagógica. Schön (1995) destaca e valoriza a prática profissional como momento de construção de conhecimento, realizada por meio da reflexão, análise e problematização do fazer pedagógico. Para esse autor, a atuação profissional do(a) professor(a) se processa por meio de:

- Reflexão-na-ação: conhecimento prático (conhecimento na ação - o saber-fazer);
- Reflexão-da-ação: (a transformação do conhecimento prático em ação);
- Reflexão-sobre-a ação e sobre a reflexão-na-ação: (que se caracteriza pelo nível reflexivo).

A formação continuada em serviço, realizada pelo CECAPE, por meio do acompanhamento semanal das formadoras nas escolas, propõe, como estratégias de trabalho, momentos em que se priorizem as conversas formativas reflexivas. Segundo relato da professora 3:

[...] e uma coisa que eu acho muito importante na sala de aula, no CECAPE, é que são profissionais, são formadoras que vieram de sala de aula, as orientações e as sugestões que nos dão são coisas que elas já vivenciaram em sala de aula, então é uma conversa de educadora para educadora e também eu sempre tive a felicidade de que as formadoras que iam nas escolas ou nos encontros que eu fiz, sempre foram formadoras com muita ética, sempre me senti à vontade em perguntar, de conversar, de fazer troca, eu nunca me senti assim, como pode dizer, humilhada ou com vergonha de perguntar, mas me arrisco, sempre falo, tem que perguntar pra esclarecer, então por mais que a gente tenha tantos anos, a gente sempre faz as trocas, então eu acho muito importante essas formadoras serem pessoas que vivenciaram dentro de sala de aula e elas sabem o que estão falando, porque vieram de sala e elas conseguem transmitir também, porque às vezes a pessoa é muito inteligente, tem muitos cursos, e não consegue passar o conteúdo. Então, eu acho muito importante que essas formadoras sejam do meio de nós mesmos, escolhidas entre nós, que a gente se sinta à vontade em trocar essas experiências, porque quem tem a ganhar é sempre a criança, quanto mais formação, quanto mais orientação o professor, tanto eu que tenho muita idade, e tempo de carreira, como professor que está iniciando são importantes, porque ele se sente amparado e sabe se ele tiver dificuldade pedagógica, ele pode contar com o formador pedindo uma ajuda. (Entrevista realizada com a professora 3 em 19-11-2017)

Portanto, segundo essa professora, momentos de reflexão da prática são priorizados e realizados pelas formadoras e professores(as) durante os acompanhamentos de formação continuada em serviço, nas escolas municipais. Nesse trabalho, após cada acompanhamento realizado em sala de aula, há espaço para trocas e reflexão da prática por meio do diálogo. Essas características oportunizam ao(à) professor(a) a condição de analisar e interpretar sua prática cotidiana, pois, refletindo, poderá transformar-se e modificar seu fazer pedagógico, se assim for necessário, ou até mesmo a valorização da prática que está sendo realizada.

Após uma análise mais detalhada no Regimento (SÃO CAETANO DO SUL, 2002), as demais atribuições foram dispostas e relacionadas no quadro abaixo. Verifica-se que são citadas atribuições relativas ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos, sem apresentar, porém, aquelas dimensões relativas às especificidades esperadas à ação do(a) docente no atendimento aos bebês e às crianças bem pequenas.

Quadro 2: Atribuições de docentes segundo o Regimento Escolar de 2002.

Atribuições relacionadas à formação docente	Participação das reuniões pedagógicas e ações de capacitação Manter atualizado os seus conhecimentos, em especial, os referentes à sua área de atuação.
Atribuições da prática pedagógica	Receber os alunos e entregá-los aos responsáveis no início e no término do período letivo; Manter a organização do ambiente escolar e dos materiais usados pelas crianças, zelando pela higiene e segurança, durante as aulas e ao seu término; Organizar e coordenar a reunião de pais; Participar da reunião de pais; Manter registro atualizado das atividades de classe, bem como a frequência e avaliação do aproveitamento dos alunos, observando as normas estabelecidas pela escola; Elaborar os registros de acompanhamento das atividades das crianças sob sua responsabilidade; Manter em ordem e em dia a escrituração escolar de sua responsabilidade; Manter com os superiores, colegas, servidores da escola, órgãos diretivos da APM, pais e alunos, espírito de colaboração indispensável à eficiência da obra educativa;

Relacionando o referido documento aos relatos dos sujeitos da pesquisa, destaco abaixo a fala da professora 1 sobre a formação realizada pelo CECAPE, em especial aos temas relacionados aos bebês e crianças bem pequenas:

A capacitação na minha trajetória na Prefeitura teve uma grande importância porque eu vim de uma rede particular, acho que o trabalho é bem diferente [...] então são os cursos, principalmente, com os pequenos, foi de grande importância, porque muitas vezes, eu ia para o curso e acabava aplicando em sala de aula, até mesmo as sequências foram feitas, a partir dos cursos da capacitação. Eu acho que o CECAPE valoriza bastante essa 'parte' dos pequenos, porque tem muitos cursos que são próprios pra isso, questão de movimento, o curso do baú dos tesouros, na época, foi um grande aprendizado pra mim, com a questão do berçário, que até então eu não conhecia, e acho que foi totalmente significativo. Tem muitos cursos que foram muito significativos: o curso de rodas [...] que a gente acaba não trabalhando muito com os pequenos, porque às vezes, a gente acha que eles não vão fazer, não vai ser importante, que eles vão acabar não participando, mas pelo contrário, é até muito importante, a gente acaba é vendo o percurso até dentro da escola. Na minha trajetória foi de grande valia [...] um grande suporte, uma bagagem muito grande, posso dizer que minha formação foi de 80% do CECAPE, apesar da faculdade, da experiência anterior, mas a gente acaba tendo sempre uma reciclagem. A gente não pode ficar parado, é pensando naquilo e vai fazer aquilo para sempre, eles dão suporte para a gente estar sempre se reciclando, então trazendo temas que são essenciais para estar trabalhando com as crianças pequenas. (Entrevista realizada com a Profa. 1 em 14-10-2017).

Muito embora as especificidades não constem das atribuições esperadas do(a) profissional da educação infantil que atua com bebês e crianças bem pequenas, estas são reconhecidas e abordadas pelas formadoras do CECAPE, conforme relato da professora 1. [...] “Eu acho que o CECAPE valoriza bastante essa “parte” dos pequenos, porque tem muitos cursos que são próprios pra isso [...]”.

Ao planejarem as ações formativas com os(as) professores(as), a serem desenvolvidas em parceria com as PROAUDIS, as formadoras estruturam o plano de ação, no qual estará explicitado as metas e objetivos almejados, as estratégias que serão utilizadas para alcançá-los e, principalmente, a faixa etária com a qual a docente atua, com a finalidade de customizar as ações específicas que necessitam ser desenvolvidas com as crianças, atendendo às especificidades das características da faixa etária, as quais auxiliarão na sua prática pedagógica (APÊNDICE B).

A análise documental de dois outros documentos demonstra pouca referência às especificidades de atuação de docentes que se relacionam ao atendimento a bebês e crianças bem pequenas. Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil – IQEIN - (BRASIL, 2010), documento elaborado sob ação conjunta do Ministério da Educação - Secretaria da Educação Básica, da Ação educativa da Fundação Orsa, da UNDIME e da UNICEF, traz em seu bojo o objetivo de contribuir com as instituições de educação infantil, para que estas encontrem caminhos próprios na direção de práticas educativas que garantam e respeitem os direitos fundamentais da pequena infância, auxiliando na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Os Indicadores

da Qualidade na Educação Infantil do Município de São Caetano do Sul – IQEIM - (SÃO CAETANO DO SUL, 2010), o qual foi elaborado por uma comissão composta de educadores(as), professores(as) e diretores(as), representantes das instituições de educação infantil municipais, visam contribuir com a auto avaliação da qualidade das instituições educacionais, por meio de um processo participativo e aberto a toda comunidade escolar.

Assim, Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2010) - IQEIN, sintetizados a partir dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), nos quais constam os principais fundamentos para o monitoramento da qualidade da educação infantil, foram analisados na pesquisa e traçado um paralelo entre este e o documento municipal.

Os indicadores, tanto nacional quanto municipal, avaliam aspectos da qualidade da instituição de educação infantil em relação a importantes elementos da sua realidade, caracterizados por meio das sete dimensões estabelecidas e relacionadas abaixo. Apresento então cada dimensão e o comparativo entre os dois documentos (IQEIN e IQEIM):

I. Dimensão Planejamento Institucional

As instituições educativas são considerados espaços de formação, tanto para os(as) integrantes da equipe gestora como para as famílias. A qualidade dos trabalhos realizados implica que estas tenham clareza a respeito dos objetivos de sua instituição e atuem conjuntamente de forma participativa. Essa clareza é essencial para que todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educativo busquem objetivos comuns para que se obtenham resultados esperados. Essa dimensão avalia se os objetivos que se quer atingir na instituição orientam as propostas desenvolvidas com as crianças e os principais meios para alcançá-los.

A elaboração da proposta pedagógica exige de toda a equipe escolar atualização constante sobre: as orientações legais vigentes e de conhecimentos específicos a respeito da pequena infância e também levar em consideração a realidade da comunidade em que está inserida. Estes aspectos, quando levados em consideração, são importantes aliados que fundamentam o planejamento do trabalho pedagógico e o relacionamento com as famílias. Além disso, o registro e documentação de atividades pedagógicas permitem a troca de informações com a

equipe escolar, estabelecendo com as famílias um canal de comunicação a respeito dos progressos alcançados pela criança.

A análise comparativa entre os dois documentos aponta para esta dimensão:

- IQEIN - três indicadores: 1. Proposta pedagógica consolidada; 2. Planejamento, acompanhamento e avaliação; 3. Registro da prática educativa.
- IQEIM - os mesmos indicadores constam, igualmente, no documento municipal.

II. Dimensão Multiplicidade De Experiências E Linguagens

Durante o percurso de seu desenvolvimento a criança vai construindo, progressivamente, a sua autonomia. A cada avanço nas etapas percorridas, novas possibilidades de se expressar e participar vão sendo acrescentadas. Portanto, as instituições de educação infantil devem ser organizadas de forma a favorecer e valorizar a autonomia da criança. Para tanto, ambientes e materiais precisam estar preparados, possibilitando às crianças fazerem escolhas, desenvolvendo atividades individualmente, em pequenos grupos ou em um grupo maior. A atuação dos(as) educadores(as) deve incentivar a busca da autonomia, procurando sempre interagir e apoiar as crianças nesse processo, oportunizando também propostas em que estas possam dirigir suas próprias ações.

Nesta dimensão avalia-se, portanto, se as práticas e as rotinas procuram desenvolver e ampliar as formas de a criança conhecer o mundo e se expressar, potencializando suas aprendizagens.

A análise comparativa entre os dois documentos, para esta dimensão, demonstra:

- IQEIN - seis indicadores: 1. Crianças construindo sua autonomia; 2. Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social; 3. Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo; 4. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais; 5. Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes, com a linguagem oral e escrita; 6. Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e cooperação.

São destacadas, ainda, nos indicadores nacionais desta dimensão, duas questões específicas que se referem apenas aos bebês e crianças bem pequenas:

1. A instituição considera o ritmo da criança na retirada das fraldas e no aprendizado do controle do xixi e do cocô? 2. As professoras e demais profissionais adotam a prática de conversar com os bebês e crianças pequenas mantendo-se no mesmo nível do olhar da criança, em diferentes situações, inclusive nos momentos de cuidados diários?

- IQEIM - os mesmos indicadores constam no documento municipal, com exceção das questões que se referem aos bebês e crianças bem pequenas.

III. A Dimensão Interações

A instituição de educação infantil é um espaço coletivo de convivência em que ocorrem diversas interações: entre crianças da mesma idade ou de diferentes faixas etárias, entre adultos(as) e crianças e entre adultos(as). Todas as relações precisam ser cuidadas e orientadas por princípios éticos como a solidariedade e o respeito às diferenças. As crianças, e também os(as) adultos(as), durante toda a vida, estão aprendendo a se relacionar com os outros, neste caso, os(as) adultos(as) terminam por serem referências para as crianças. Só podemos esperar delas atitudes de respeito se os(as) adultos(as) agem desta forma com elas, com os colegas e com as famílias. As relações de cooperação e amizade precisam ser valorizadas e incentivadas.

As situações de interação entre crianças do mesmo grupo e de diferentes faixas etárias devem ser planejadas pelos(as) educadores(as), que irão observar, incentivar, apoiar e atuar sempre que necessário. Além de colocá-las juntas, intervir organizando espaços e materiais, brincando junto, criando brincadeiras, participando das propostas brincantes criadas pelas crianças, estando atento(a) e apoiando para que resolvam eventuais conflitos.

A análise comparativa entre os dois documentos revela para esta dimensão:

- IQEIN – cinco indicadores: 1. Respeito à dignidade das crianças; 2. Respeito ao ritmo das crianças; 3. Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças; 4. Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças; 5. Interação entre crianças e crianças.

Observa-se ainda nos indicadores nacionais, três questões específicas que se referem apenas aos bebês e crianças bem pequenas: 1. Ao longo do dia, as professoras realizam atividades com os bebês e crianças bem pequenas em diferentes lugares e ambientes? 2. As professoras e demais profissionais carregam os bebês e crianças pequenas no colo ao longo do dia, propiciando interação, acolhimento e afetividade? 3. As professoras observam como os bebês e as crianças bem pequenas se comunicam pelo olhar, pelo corpo, pelo choro e verbalizações, a fim de compreender seus interesses e planejar o cotidiano?

- IQEIM - há indicadores a mais nesta dimensão, mas não se refere as especificidades de bebês e crianças pequenas, sendo eles: relações interpessoais, disciplina, e tratamento adequado dos conflitos.

IV. Dimensão Promoção Da Saúde

Um aspecto importante do trabalho em instituições de educação infantil é a atenção especial à saúde das crianças e a responsabilidade nesse aspecto é grande. Para um bom desenvolvimento infantil, precisam ser asseguradas a prevenção de acidentes, os cuidados com a higiene e uma alimentação saudável, nas práticas do dia a dia escolar. Um canal de comunicação aberto com as famílias é imprescindível para que se possa atuar com responsabilidade em relação à problemas eventuais de saúde que venham a ocorrer, afim de estar informado sobre as necessidades individuais que as crianças demonstrem, de modo que a equipe escolar possa utilizar as condutas adequadas para cada necessidade.

A análise comparativa entre os dois documentos aponta para esta dimensão:

- IQEIN – três indicadores: 1. Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças; 2. Limpeza, salubridade e conforto e 3. Segurança.

São destacadas ainda, três questões específicas que se referem apenas aos bebês e crianças bem pequenas: 1. As professoras seguem um programa da instituição para a retirada da mamadeira e a introdução de alimentos sólidos (frutas, verduras, etc.)? 2. A instituição possibilita o acesso ao leite materno?

- IQEIM - os mesmos indicadores constam no documento municipal, com exceção das questões que se referem aos bebês e crianças bem pequenas.

V. A Dimensão Espaços, Materiais e Mobiliários

A organização dos espaços, materiais e mobiliários da escola revelam a concepção de educação, de criança e de infância de suas instituições. É importante que esta organização seja estimulante, e que desafie a criança em todos os aspectos: cognitivo, físico, afetivo e emocional. Considerar que os ambientes devem ser bem iluminados, arejados e limpos, sendo que os cuidados com a segurança e limpeza sejam tomados, sem que impeçam as crianças de explorar.

A seleção de materiais utilizados, cotidianamente, precisa ser adequada à faixa etária, em quantidade suficiente e estar acessível, para que possa incentivar

progressivamente, a autonomia das crianças. Esse espaço deve conter marcas significativas para o grupo, revelando o trabalho desenvolvido por este.

É importante ressaltar que os bebês e crianças bem pequenas estão aprendendo a se locomover e adquirindo habilidades e destreza de movimento, progressivamente, portanto, precisam de espaços amplos e adequados para se movimentar e brincar que os estimule a explorar de diferentes formas.

A análise comparativa entre os dois documentos denota para esta dimensão:

- IQEIN – três indicadores: 1. Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças; 2. Materiais variados e acessíveis às crianças; 3. Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos.

Verifica-se também três questões específicas que se referem apenas aos bebês e crianças bem pequenas:

1. A instituição prevê móveis firmes para que os bebês e crianças pequenas possam se apoiar ao tentar ficar de pé sozinhos? 2. Há objetos e brinquedos de diferentes materiais em quantidade suficiente e adequados às necessidades dos bebês e crianças pequenas (explorar texturas, sons, formas e pesos, morder, puxar, por e retirar, empilhar, abrir e fechar, ligar e desligar, encaixar, empurrar, etc.)? 3. Há fraldário/mesa/bancada na altura adequada ao adulto para troca de fraldas dos bebês e crianças pequenas, com segurança?
- IQEIM - os mesmos indicadores constam no documento municipal, com exceção das questões que se referem aos bebês e crianças bem pequenas.

VI. A Dimensão Formação E Condições De Trabalho Das Professoras E Demais Profissionais

Um dos fatores que mais influenciam na qualidade da educação é a qualificação dos(as) profissionais que trabalham com as crianças. Profissionais que têm apoio da gestão são valorizados, bem preparados e, desempenham seu papel incentivando o trabalho em equipe, tendo a oportunidade de refletir sobre a prática, alicerçarão as instituições de educação infantil de qualidade.

Nesta dimensão são avaliadas as condições de trabalho dos(as) educadores(as) das instituições de educação infantil, considerando sua formação inicial, a formação continuada e o apoio de gestores(as) e demais profissionais, que

devem favorecer a reflexão, o aprimoramento de suas práticas e um trabalho em equipe. É importante que os(as) educadores(as) assumam uma postura profissional e comuniquem às famílias e comunidade o trabalho desenvolvido pela instituição, visando sua contribuição, compreensão e valorização.

A análise comparativa entre os dois documentos aponta para esta dimensão:

- IQEIN – três indicadores: 1. Formação inicial das professoras; 2. Formação continuada; 3. Condições de trabalho adequadas.
- IQEIM - os mesmos indicadores constam no documento municipal.

Não há nos IQEIN e IQEIM indicadores nesta dimensão com questões específicas para o atendimento aos bebês e crianças bem pequenas.

VII. Da Dimensão Cooperação E Troca Com As Famílias E Participação Na Rede De Proteção Social

As instituições de educação infantil têm o importante papel de estabelecer relação de parceria, compartilhando os cuidados e a educação das crianças com suas famílias. Nessa relação, é fundamental que haja troca de informação e experiências; às famílias cabe a função de informar os gostos, preferências, interesse, dificuldades e particularidades das crianças; à escola cabe estimular a participação dos pais no ambiente escolar, informar sobre o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, contribuindo para aprimorar o processo de cuidar e educar.

Além disso, é possível articular as instituições de educação infantil a outros serviços públicos de saúde e de defesa dos direitos, visando contribuir com o cumprimento dos direitos das crianças, estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A análise comparativa entre os dois documentos indica para esta dimensão:

- IQEIN – três indicadores: 1. Respeito e acolhimento; 2. Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças; 3. Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças.
- IQEIM - os mesmos indicadores constam no documento municipal, com exceção das questões relativas aos bebês e crianças bem pequenas .

As diferenças encontradas na relação entre os dois documentos estão indicadas no quadro:

Quadro 3 – Comparativo entre Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Nacional e Municipal da cidade de São Caetano do Sul

<u>Dimensões</u>	Planejamento Institucional	Multiplicidade de Experiências e Linguagens	Interações	Promoção da Saúde	Espaços Materiais e Mobiliários	Formação e Condições de Trabalho das Professoras e Demais Profissionais	Cooperação e Troca Com as Famílias e Participação na Rede de Proteção Social
IQEIN	ESP - 0	ESP - 2	ESP - 3	ESP - 2	ESP - 3	ESP - 0	ESP - 0
IQEIM	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

Legenda – IQEIN Indicadores de Qualidade Educação Infantil (nacional) e IQEIM - Indicadores de Qualidade Educação Infantil (municipal). ESP-x - Quantidade de Indicadores Específicos referentes a bebês e crianças bem pequenas.

O quadro traz, resumidamente, as dimensões estabelecidas pelos dois documentos indicadores de qualidade, nacional e municipal, e destacada em cada uma delas, a quantidade de questões específicas que se referem apenas aos bebês e crianças bem pequenas, encontradas em cada uma das dimensões.

Como podemos observar, no quadro acima, enquanto os indicadores de qualidade nacional apontam, em algumas de suas dimensões, atenção às especificidades no atendimento aos pequeninos, não se encontram, em nenhum indicador, questões específicas que se referem apenas aos bebês e crianças bem pequenas no documento municipal de qualidade do município, revelando despreocupação com as especificidades inerentes à atuação de profissionais, nas diferentes dimensões que qualificam o atendimento às crianças bem pequenas.

Em todas as dimensões analisadas não foram retratadas as especificidades propostas pelo documento nacional, nem tão pouco qualquer outra menção que caracterizasse a relação indissociável entre o cuidar e educar, que se espera do(a) profissional que atua como professor(a) da pequena infância.

Apenas na dimensão interações, verifica-se a ampliação de um indicador por parte do documento municipal, e não se refere especificamente aos bebês e crianças bem pequenas: relações interpessoais, disciplina, e tratamento adequado dos conflitos. Tal indicador pode sugerir certa preocupação com o controle e disciplinamento dos corpos das crianças, o que merece ser melhor investigado.

Outro documento que embasou a análise da pesquisa foi o Edital De Atribuição Classes/Aulas 2018 (SÃO CAETANO DO SUL, 2018), que dispõe sobre o Processo Anual de Atribuição de Classes e Aulas dos Profissionais do Quadro do Magistério da Rede Municipal de Educação de São Caetano do Sul. Em seu item 3, prevê: “Jornada de Trabalho do Professor Nível I: Jornada Básica da Educação Infantil – semanalmente 25 h/a + 02 HTPC para os professores que assumirem turmas de G4 e G5”. Embora conste no edital de atribuição as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC, estas acontecem nas unidades de educação infantil de forma facultativa. Os(as) professores(as) têm a opção de escolher, no início do ano, se querem participar. Mesmo aqueles(as) que tiveram classes de Grupos 4 e 5 atribuídas, podem optar por aderir ou não ao HTPC. Abaixo, relato da professora 2 sobre os encontros de HTPC:

[...] a gente entrega o planejamento, lá na escola é feito semanalmente, e aí a gente faz o planejamento e o relatório, muitas vezes as meninas também, dependendo da demanda de coisas que elas têm para fazer, elas (diretora e Proaudi), também não conseguem conversar com a gente. E eu também sinto falta de reunião na escola [...] até propus, uma vez por mês, a gente poder fazer um cronograma, do que vai fazer para conseguir tirar as nossas dúvidas, para ver se a gente consegue sanar para todo mundo falar a mesma linguagem, nem o HTPC é obrigatório, se fosse, todos teriam que participar e seria um horário em que todos pudessem trocar ideias e conversar assuntos importantes. (Entrevista realizada com a Profa. 2 em 19- 10-2017)

Como relatado acima, a professora 2 aponta a importância de se criar espaço para o diálogo dentro da escola, ressaltando os encontros de HTPC como uma oportunidade para que isso acontecesse, de modo que todos(as) participassem. Relata ainda, a falta de tempo da diretora e PROAUDI, em função de uma série de demandas, para acompanhar de modo mais sistemático o trabalho realizado com as crianças. Observa-se aqui, uma lacuna no acompanhamento pedagógico.

4.1.1 Formação continuada oferecida pelo CECAPE, segundo as docentes

Nesta categoria, as concepções de formação continuada, teve-se, também, o intuito de descobrir como os(as) professores(as) entendem a formação em serviço oferecida pelo CECAPE e, em que medida, ela tem contribuído para atuarem com crianças de 0 a 3 anos. Desse modo, por meio dos relatos das professoras 1, 2 e 3, evidencia-se que o CECAPE apresenta, em suas diversas estratégias formativas, formações específicas voltadas a atuação desse(a) profissional que trabalha com crianças de 0 a 3 anos.

A professora 1 traz em seu relato a relevância do apoio das formadoras na formação continuada, em sua trajetória profissional, principalmente ao atuar com os bebês, no início de sua carreira como docente. Ela afirma, que ao sair do curso de graduação ingressou em uma instituição de educação particular, onde o trabalho pedagógico era realizado com material apostilado; isso a levou a estranhar quando veio trabalhar no município, pois não havia nenhum material de referência. Nas palavras da professora:

A capacitação na minha trajetória na prefeitura teve uma grande importância porque eu vim de uma rede particular acho que o trabalho é bem diferente [...] no particular a gente acaba tendo suporte de um trabalho com o material mesmo, acaba trabalhando apostilado e na prefeitura não tinha esse material. (Entrevista realizada com a Profa. 1 em 14-10-2017)

Sobre a contribuição da formação oferecida pelo CECAPE, ela destaca que a sua formação:

[...] foi constituída de 80% do CECAPE, apesar da faculdade, da experiência anterior, mas a gente acaba tendo sempre uma reciclagem a gente não fica parado, dão suporte para a gente estar sempre se reciclando. Trazendo temas que são essenciais para estar trabalhando com as crianças pequenas, foi aprendendo nos cursos de capacitações, coisa essas que eu nunca trabalhei, coisas da prática que acaba passando despercebido como a parte mais lúdica, mais concreta, Mas para mim é essencial, acho que é um diferencial da nossa prefeitura e é algo que é um presente para nós. (Entrevista realizada com a Profa. 1 em 14-10-2017)

Também narra sobre a formação dentro do horário de trabalho no Centro de Formação:

[...] atenção sempre os pontos que precisam mudar, e é um diferencial porque é difícil e nem escola privada tem esse acompanhamento. A gente acaba percebendo o que tem que ser feito e faz e quando eu trabalhava na rede privada eu fazia curso no meio do ano e um no início, ao contrário um no início e outro no meio do ano, aqui é constante. (Entrevista realizada com a Profa. 1 em 14 -10-2017)

Há referências nesta narrativa da professora 1 ao Documento de auto avaliação, quando ela menciona que o trabalho de formação é sempre realizado “nos pontos que precisam mudar”. Aqui também se visualiza outra estratégia utilizada pelas formadoras do CECAPE quando utilizam o referido documento (ANEXO 1), como instrumento de autoavaliação do(a) professor(a). Após análise das dimensões a serem identificadas como pontos a serem aprimorados pelo(a) professor(a), a formadora desenvolve, conjuntamente com o(a) professor(a) e o(a) PROAUDI um plano de ação (ANEXO 2) a ser colocado em prática, a fim de aprimorar a prática pedagógica na atuação com os pequenos. Como já mencionado anteriormente, nos capítulos anteriores, este documento é de ordem experimental e há a intenção de

torná-lo referência nas tratativas formativas. Assim, a reflexão sobre a prática, mais uma vez se destaca como elemento essencial da formação, principalmente a que se estabelece dentro das unidades escolares, envolvendo o diálogo como forma de se pensar sobre a própria prática

Por meio do relato da professora 2, evidencia-se esse elemento que constitui em outra estratégia formativa desenvolvida pelas formadoras no acompanhamento das práticas pedagógicas. Ela destaca que as devolutivas ou como é chamado pelas formadoras e gestoras de diálogo formativo, realizadas após cada acompanhamento na formação continuada, é de certa forma um respaldo:

Então, eu acho que é importante disponibilizar o horário para a gente conversar. Porque assim, às vezes quando entra na sala, acompanha a atividade e a gente depois consegue conversar [...] é muito importante para o aprimoramento da prática. (Entrevista realizada com a profa. 2 em 19- 10-2017)

Todavia, outro aspecto relevante da formação está na possibilidade de realizar trocas entre pares, como elencadas pelas professoras entrevistadas. As instituições escolares precisam garantir espaços e tempos para que aconteçam encontros e conversas que possibilitem o planejamento coletivo de ações e propostas comuns, em que se estabeleça a reflexão da prática, a avaliação, o replanejamento de propostas e de ações pedagógicas, como mostram as falas das professoras:

A questão de gestão de sala de aula para a gente conduzir bem e tenha uma boa gestão requer [...] ética profissional, capacitação, formação e trocas até dentro da própria escola, por isso também é importante os encontros de HTPCs. (Entrevista realizada com a professora 3 em 19-11-2017)

[...] se fizesse as formações por faixa etária seria interessante para gente poder ter uma outra visão de como as outras escolas, como está sendo trabalhado e até troca de ideias, trabalhar aquele mesmo assunto de outras formas, seria legal. (Entrevista realizada com a 2 em 17-12-2017)

A professora 2 traz outro ponto importante quanto à troca entre pares acontecerem entre docentes que atuam com a mesma faixa etária. Encontros formativos, com esta característica, são disponibilizados periodicamente, pelo CECAPE, fora do horário de trabalho, quando acontece o Encontro Pedagógico e Cultural, as oficinas específicas de acordo com a faixa etária, entre outros. Nas unidades escolares estes poderiam acontecer nos horários de HTPC, mas como é facultativo nem todas participam, inviabilizando a realização.

Todas as entrevistadas apontaram as ações formativas promovidas pelo Centro de formação CECAPE destacando a importância que estes estudos tiveram em sua vida profissional.

Com relação a minha trajetória profissional, agora em agosto eu fiz trinta anos de carreira, inclusive na minha época, quando eu comecei, não existiam cantos, mas com a equipe pedagógica surgiu o termo canto temos curso pela prefeitura CECAPE eu sempre procurei participar porque tem que ter essa ligação e uma coisa que eu acho muito importante na sala de aula, no CECAPE é que são profissionais, são formadoras que vieram de sala de aula, as orientações e as sugestões que nos dão, são coisas que elas já vivenciaram em sala de aula, então é uma conversa de educadora para educadora então a gente faz as trocas, então eu acho muito importante essas formadoras serem pessoas que vivenciaram dentro de sala de aula e elas sabem o que estão falando, porque vieram de sala e elas conseguem transmitir. (Entrevista realizada com a professora 3 em 19-11-2017)

De certa forma um respaldo porque se você tem dúvidas, Então, eu acho que disponibilizar um horário para a gente conversar [...] Porque assim, às vezes quando entra na sala e a gente está dando uma atividade [...] e a gente precisa conversar. Para direcionar mesmo. (Entrevista realizada com a profa. 2 em 17-12-2017)

De acordo com o exposto por Formosinho (2002), a partir das ideias de Vander Ven acerca da importância da profissionalização do(a) professor(a) na Educação Infantil:

A conceitualização de Vander Ven (1988) surge no contexto de um livro que debate a profissionalidade e o profissionalismo na educação de infância. Vander Ven reconhece que a profissionalidade na educação de infância se refere a uma vasta gama de conhecimentos e competências profissionais que têm impacto em uma gama similar de necessidades das crianças, das famílias e dos sistemas societários que as afetam. Uma vez que os profissionais com essas capacidades cada vez mais complexas só podem se desenvolver com o decorrer do tempo (em função da experiência e do seu desenvolvimento como adultos), é necessário, pensa, reconhecer estágios de desenvolvimento profissional nesse campo da educação de infância. (FORMOSINHO, 2002, p. 65)

Assim, uma forma diferenciada de refletir acerca da profissionalidade do(a) professor(a) se apresenta, de maneira mais aprofundada, no que diz respeito à análise sobre o momento formativo de cada profissional. A habilidade de rever a própria trajetória profissional foi lembrada por duas professoras: 1 e 3, ao apontarem a própria prática como fruto de um aprimoramento profissional, baseado na reflexão que se faz com os pares e nos registros reflexivos da prática.

As contribuições reveladas pelo resgate do percurso histórico formativo do município, narrado através dos relatos da diretora 1 e ilustrado por meio das fotos de documentos formativos encontrados, denotam que nos períodos formativos, que se desenvolveram ao longo da história da formação continuada para professores(as) no município, a divisão etária dos grupos eram pensadas para a realização de formações específicas para cada grupo, como traz a fala da diretora 1 enquanto integrante da Equipe de apoio pedagógica : “Sim, umas três vezes ao ano em grupos pequenos a gente dividia, por exemplo cada uma ficava com um grupo. Uma dava uma coisa.

Cada uma assumia um grupo e a gente, dava os cursos“. Esta marca perpassa todo o caminho formativo, revelando que as formações levavam em conta as características específicas dos grupos de crianças, muito embora as crianças que frequentavam esta época eram entre 3 e 5 anos.

Com a criação das EMIs, e ingresso dos bebês e crianças bem pequenas na rede municipal, houve a necessidade de se procurar auxílio que tornasse a formação mais próxima à realidade da sala de aula e que atingisse as especificidades da atuação dos(as) profissionais com as crianças bem pequenas. Após o estabelecimento de parcerias com as instituições terceirizadas este compromisso de formação específica e direcionada às crianças bem pequenas, de acordo com a faixa etária, tornou-se a referência em todas os períodos formativos.

Iniciando com o material teórico produzido pelos(as) pesquisadores(as) e educadores(as) da Creche Carochinha, como mostra o relato da diretora 1: “quando foram inaugurar as EMIs levamos todas as diretoras a uma visita na Creche Carochinha, lá em Ribeirão Preto e trouxemos muito material de lá“, referindo-se a um período formativo em que existia pouca literatura que tratasse da prática com bebês e crianças bem pequenas. Mesmo posteriormente, com o estabelecimento da parceria com Centro de Estudos da Escola da Vila assumindo a formação continuada municipal, a preocupação com uma formação específica para cada faixa etária também se fez presente. E assim, sucessivamente, todas as etapas de formação seguintes tiveram como premissa desenvolver o programa de formação continuada baseada nas especificidades e características da faixa etária.

4.2 Especificidades da faixa etária das crianças entre 0 e 3 anos.

Nesta categoria Especificidades no trabalho pedagógico com crianças entre 0 e 3 anos, procurei identificar elementos que caracterizam o que se espera da atuação dos(as) docentes de crianças pequenininhas.

Segundo Anna Tardos (2010), a maneira como a educadora trata a criança transmite para ela muitas informações. Ao se dirigir à criança de forma terna e delicada estas ações revelam atenção e interesse, ao passo que gestos bruscos, rápidos e inesperados demonstram impaciência, indiferença e até desatenção.

Segundo relatos das professoras 2 e 3:

A criança aprende a partir do corpo dela, então a gente tem que trabalhar muito com contato, afetividade, a ver o outro, é quando ela começa a se

perceber: o eu e o outro, a parte de socialização da sala, o contato com outras crianças, o compartilhar, a dividir os espaços. (Entrevista realizada com a Profa. 2 em 19-10-2017)

Nesta questão de zero a três anos algumas pessoas pensam que é só brincar, quanto menor a faixa etária requer mais responsabilidade, profissionalismo, ética e afeto do professor, porque estamos formando personalidade, formando caráter de 0 a 3, mesmo se as crianças têm vivências ruins e exemplos ruins em casa, aqui na escola nós temos que proporcionar para elas oportunidades, através de propostas adequadas, brincadeiras lúdicas, interação, socialização para que tenham novas experiências, novas descobertas, aonde elas vão construindo seu conhecimento. (Entrevista realizada com a profa. 3 em 19-11-2017)

Percebe-se nos relatos que o olhar está voltado às relações afetivas, à interação, e a importância do toque na atuação com os pequenos e em como a identificação das características pode auxiliar no trabalho específico com os pequenos. A maneira como percebe a criança e atua com ela favorece a qualidade no desenvolvimento das relações e do seu eu como um todo. Atuar com crianças bem pequenas é estar atento(a) a essas relações, é preciso estar com elas, observar, interpretar suas linguagens e acompanhar seus corpos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 12), tratam destas interações e define a criança como:

“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.

A professora 3 também reconhece este mesmo princípio, das relações sociais como relevantes para o desenvolvimento infantil:

Então estamos com crianças na era digital, mas é necessário o convívio social, eles estão a todo o momento digitando no tablete, no celular e essa parte do convívio social fica a desejar, então nós temos que investir nas brincadeiras simbólicas, investir no brincar, nos jogos lúdicos, no convívio social com as oficinas de convívio, inclusive na minha época, quando eu comecei, não existiam cantos, mas com a equipe pedagógica surgiu o termo canto, que para mim era cantar e agora, são atividades diversificadas para receber essa criança. Depois oficinas de convívio não tinham essa prática e depois integramos dentro da escola de quinze em quinze dias, as crianças convivem com outras de outra sala, com crianças de outra faixa etária, educadores diferentes isso é muito importante. (Entrevista realizada com a professora 3 em 19-11-2017)

Espera-se que professor(a) de crianças de 0 a 3 anos atue de forma a garantir que o processo de interação e socialização se estabeleçam nos diversos momentos do cotidiano escolar, por meio de brincadeiras. Que possibilite a convivência entre crianças de diferentes idades, como relata a professora 3, (destacando a proposta da oficina de convívio como importante aliado na construção do processo de interação); na exploração de diferentes espaços e ambientes, dentro e fora da sala de aula,

(indicando os cantos diversificados também como estratégia para socialização) e adequando os materiais às características desta faixa etária, sendo esse(a) professor(a) mediador(a) na aquisição dessas relações, pois estas crianças estão se apropriando progressivamente destes processos.

A professora 3 destaca outro aspecto específico da atuação com os pequenos, a parceria com as famílias:

De momento como a festa da família, de estar trazendo essa família para a escola que tem muitas crianças, que os pais trabalham, trazer esse pai, essa mãe, essa avó. Outra questão que também mudou é como são essas famílias. Então, também temos como professora, temos que saber lidar com isso, crianças em que a avó é tutora, pais separados, famílias diferentes, temos que trazer essas famílias para a escola. (Entrevista realizada com a professora 3 em 19-11-2017)

Escola e família encontram-se, muitas vezes, em contextos de relações sociais diferenciadas, tornando-se necessário estreitar essas relações para que a criança possa conviver em ambientes tão distintos escola-família, onde diferentes hábitos, regras e combinados específicos se estabelecem.

De acordo com Oliveira & Rosseti Ferreira (1995, p.12), a inserção da criança na escola:

Envolve fundamentalmente o encontro de dois contextos (casa - creche) bastante diferentes, o que provoca intensas reorganizações nos relacionamentos, práticas e concepções existentes, tanto na família como na creche, podendo instigar confrontos e conflitos em seus vários elementos.

A análise das entrevistas trouxe a uma reflexão. As professoras entrevistadas com mais anos de atuação em sala de aula mostraram-se com maior desenvoltura e embasamento teórico e prático ao abordar temas específicos.

Venho desenvolvendo o meu trabalho, então com a teoria e ligando também à prática, quando a gente faz magistério e pedagogia a gente aprende a didática, a gente estuda Piaget, Sócrates, os filósofos, Vygotsky, então, nós temos um pouco da teoria, mas também é muito difícil a prática, é sempre preciso rever, então por isso durante esses trinta anos, eu sempre procurei ir a todos os encontros da prefeitura. (Entrevista realizada com a professora 3 em 19-11-2017)

A maneira que venho desenvolvendo o meu modo de dar aula, são as minhas experiências mesmo com eles, porque as crianças dão o caminho, você percebe quando eles querem movimento, quando eles começam a ficar agitados, eles vão dando sinais, então eles vão norteando a gente. E aí em cima das nossas observações, aí a gente vai revendo a nossa prática, vai vendo o que precisa melhorar. (Entrevista realizada com a Profa. 2 em 19-10-2017)

Ao relatarem sobre as especificidades e características referentes ao grupo de crianças com o qual trabalham, por exemplo, a professora 1, que atua há cinco anos como docente, não apontou em suas falas algo que pudesse identificar tais

características. Já, as professoras 3 e 2, que exercem suas funções como docentes há 30 e 12 anos, respectivamente, descrevem, claramente, as especificidades relativas à faixa etária com as quais atuam.

Então G2 é movimento, eles se movimentam muito, é aonde a gente começa com autonomia, trabalho com a autonomia deles e no segundo semestre é quando eles deslançam na linguagem oral, nossas sequências são planejadas em cima dessas características das crianças. Então no primeiro semestre a gente trabalha bastante artes, exploração de materiais, circuito e tampinhas, brinquedos e pedras, com a parte de exploração, a parte da concentração a gente trabalhou tudo no primeiro semestre. Aí chegou ao segundo semestre, quando a gente vai trabalhar, de repente algumas brincadeiras com regras, eles já entendem, eles já estão compreendendo, porque a gente trabalhou bastante coisa de exploração no primeiro semestre. (Entrevista realizada com a Profa. 2 em 19-10-2017)

As crianças do G3 convivem umas com as outras e também com educadores diferentes, isso é muito importante, com jogos lúdicos e brincadeiras e a parte da escrita também. A gente inicia com o nome próprios que é coisa mais importante que ela tem é o seu nome e o nome dos amiguinhos da sala, é então não é ficar fazendo cópia e isso vem ao longo do tempo, depois a própria criança quando ela já sabe, ela começa a se interessar pelo seu nome, o nome do amiguinho, escrever o nome da mãe, aí ela escreve de forma natural, não é imposto pelo professor, quando eles pegam o gosto pela escrita e sabe que a escrita tem uma função social, o cartaz, o bilhete, o convite. (Entrevista realizada com a professora 3 em 19-11-2017)

Dialogando com Schön (1995), a prática profissional docente se processa por meio do saber fazer, da transformação do conhecimento prático em ações e da reflexão sobre esses fazeres. O processo de aprimoramento da prática se desenvolve quando o(a) professor(a) reconhece a prática profissional como momento de construção de conhecimento, realizada por meio da reflexão, análise e problematização do fazer pedagógico.

Portanto, à medida que o(a) professor(a) tem a oportunidade de refletir sobre os seus fazeres pedagógicos, compartilhando seus saberes e dialogando sobre os seus conhecimentos emergidos da própria prática pedagógica, ele(a) vai ampliando gradativamente seu percurso de aprendizagem ao longo da vida profissional.

4.3 Cuidar e educar

O cuidar e o educar são dimensões indissociáveis nas práticas pedagógicas a narrativa da professora 3 traz este contexto:

Tem o cuidar, principalmente de zero a três anos, é bastante o cuidar, porém não podemos nos esquecer da parte pedagógica, então além do cuidar, ensinar a ir ao banheiro, se limpar, ter modos na hora de se portar na refeição (temos o projeto *self-service*), e também é importante e necessária a parte de conteúdo [...] e na questão de conteúdos, aqui em São Caetano nós temos as Orientações Curriculares 2013, tenho clareza de quais são os objetivos,

os conteúdos a serem trabalhados em cada faixa etária e com esse documento, fica mais fácil ainda, não só para fazer um plano de aula, mas quando se tem alguma dúvida, você recorre a ele, então eu recorro a ele e aos documentos, apostilas, textos, livros indicados na formação. (Entrevista realizada com a professora 3 em 19-11-2017)

A professora 3, por meio de seu relato, evidencia a visão que possui sobre a importância dessas duas funções, cuidar e educar, no processo educativo e completa ressaltando que este, também faz parte do programa de formação realizado pelo CECAPE.

O ato do cuidar de crianças em instituições educativas, segundo Barbosa (2009), ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção de dor. Posiciona o cuidado em uma perspectiva ampla, onde a escuta às necessidades das crianças é o elemento fundamental.

Embora a professora 3 tenha trazido em sua fala um exemplo que remeta a uma prática pedagógica desvinculada, e que aparentemente pareça negar a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, em acompanhamentos realizados por mim, por meio de observação da prática, durante o programa de formação continuada, ela demonstra muita coerência nas propostas com as crianças, mostrando-se sempre atenta a não dicotomizar o cuidar e o educar na sua prática diária. Vê-se constantemente, em seu dia a dia, atitudes em que reconhece as características e necessidades das crianças integrando-as.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Cuidar e educar significa afirmar na educação infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se. (BRASIL, 2009, p. 69)

O cuidado revelado na prática pedagógica, mas não no relato da professora remete-se àquele, que transpõe processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e preservação da saúde. O cuidado está colocado em uma perspectiva ampla, onde a escuta às necessidades das crianças é o elemento fundamental.

Entende-se que no momento em que o(a) professor(a) planeja ambientes, espaço e propostas, está também cuidando do desenvolvimento da criança: ele educa ao propor desafios que contribuem para o seu desenvolvimento integral. Assim, do mesmo modo, ao cuidar da higiene das crianças bem pequenas, bem como da

alimentação ou mesmo no momento de colocá-las para dormir, o(a) docente não está apenas cuidando, mas educando, interagindo e estabelecendo vínculos afetivos e proporcionando convívio social.

Por meio desta narrativa da diretora 1, é possível notar o quanto, em sua perspectiva, o cuidar está distante do educar:

Elas são boas – referindo-se às auxiliares - eu acho que o cuidar, aquele estudo, aquele saber, [...] por que mesmo que elas fiquem dentro da classe com professoras e formadoras – olhando as aulas, elas não percebem a importância de algumas coisas, só daquilo [...] eu dou uma coisinha um desenhinho e aí continua [...], dou a comida, sirvo o leite e coloco a criança para dormir e pronto. (Entrevista realizada com a diretora 1 em 14-6-2017)

Ao se referir às ações complementares e diferenciadas praticadas pelas professoras e auxiliares, na atuação com as crianças bem pequenas, esta revela que há um distanciamento entre as práticas referentes ao cuidado daquelas consideradas como educativa, negando assim o processo indissociável existente entre o cuidar e o educar, trazendo uma visão de que os cuidados são considerados como de menor importância e não como prática educativa.

Ao apontá-las como ações específicas e atribuí-las, isoladamente a duas categorias funcionais (professora e auxiliar) distintas, a diretora demonstra negar a correlação existente entre elas, nesse processo de cuidar e educar. As ações praticadas na atuação, tanto do(a) professor(a) como do(a) auxiliar de classe, no trabalho com crianças bem pequenas, não caracterizam ações que sejam somente do educar ou só de cuidados, pois ambas não se separam, e devem ser compreendidas de forma não hierarquizada.

Chegamos aqui a algumas reflexões sobre a maneira como vem se constituindo a formação de professores(as) de bebês e crianças bem pequenas em São Caetano do Sul. Atualmente, a equipe de formadoras da Rede Municipal realiza, segundo as entrevistadas, formação continuada em serviço que tem contribuído com o aperfeiçoamento da prática pedagógica, o que é possível observar através dos exemplos práticos narrados por elas, em que as especificidades dos pequeninos vêm sendo consideradas. Isso porquê tal formação tem focado no acompanhamento e observação de prática de sala de aula, com a customização de ações de acordo com a demanda apresentada pelas professoras no desenvolvimento do plano de formação, bem como na devolutiva de ações observadas.

5 PRODUTO: PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCADORES(AS) DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Os resultados desta pesquisa de mestrado revelam, através do resgate do percurso de formação continuada do município de São Caetano do Sul, a presença de discussões que remetem às especificidades do atendimento às crianças de 0 a 3 anos, sendo esta também preocupação no trabalho desenvolvido pelo CECAPE. A reflexão sobre a prática pedagógica, possibilitada por esse trabalho formativo, é destacada, pelos sujeitos da pesquisa, como essencial, o que tem contribuído na qualificação de sua docência. Os espaços coletivos de discussão, tais como os HTPCs, são considerados pelas docentes como necessários ao compartilhamento das experiências com as crianças, de modo a favorecer o (re)pensar sobre o seu trabalho com os(as) pequenos(as). Porém, o fato da participação dos(as) docentes ser facultativa impossibilita a reflexão com todo coletivo da instituição.

A pesquisa também demonstrou que o cuidar e o educar ainda se constituem em conteúdo para o trabalho formativo realizado pelo CECAPE, uma vez que ainda há incompreensões acerca de seu caráter indissociável, o que leva a hierarquizações, sendo a dimensão dos cuidados aquela vista como de menor valor em relação à do educar. Soma-se a isso a ausência de professores(as) nos berçários, bem como de indicadores de qualidade que discutam as especificidades das crianças bem pequenas no documento municipal e nas atribuições docentes, o que indica a presença de uma perspectiva assistencialista na educação das crianças de 0 a 3 anos neste município. No que se refere especificamente aos berçários, a dicotomia cuidar e educar se faz ainda mais presente, visto que o próprio CECAPE não pode atuar com os(as) auxiliares, responsáveis pela educação dos bebês, no que diz respeito às questões ditas pedagógicas.

A partir desses resultados, foi elaborada uma proposta formativa, a ser apresentada e discutida com a equipe do CECAPE, que tem como público-alvo os(as) profissionais que atuam principalmente com bebês e crianças bem pequenas .

5.1 Proposta formativa para docentes

Justificativa:

Entendendo que a formação profissional continuada dos(as) professores(as) é premissa para o atendimento de qualidade às crianças, proponho um conjunto de ações que visam o aprimoramento das práticas destes(as) profissionais, respeitando as demandas da função e ampliando o conhecimento e concepção do trabalho destes(as) na educação infantil.

Assim, atendendo à legislação federal decreto nº 8.752/2003 (BRASIL, 2003), a qual prevê Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básico e Programa de Formação para Educadores, e também considerando os resultados desta pesquisa, que apontam para formação específica considerando as características de cada faixa etária e, ainda, a atuação do(a) docente com enfoque na interação, na afetividade e no diálogo, tendo como premissa a reflexão da prática, a proposta formativa para os(as) docentes atenderá aos aspectos destacados na pesquisa e será extensivo a todos os(as) professores(as) que atuam com crianças entre 1 e 3 anos, de todas as unidades escolares e coordenado pelas formadoras do CECAPE em parceria com as gestoras e docentes das respectivas instituições.

No decorrer desta formação, espera-se que os(as) professores(as) sintam-se acolhidos(as) por esse processo de aprendizagem, que visa compartilhar e ampliar novas possibilidades de práticas que venham a colaborar para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças bem pequenas, com base nas especificidades de atuação do(a) educador(a) em relação as características da faixa etária atendida. Pensando em diferentes demandas de formação, foram escolhidos temas que evidenciam características próprias das crianças, desde o Grupo 1 até o Grupo 3.

Objetivo:

Aprimorar as práticas dos(as) professores(as) oportunizando reflexões que os(as) levem a se reconhecer como mediadores(as) no desenvolvimento das crianças bem pequenas, tendo em vista as características da faixa etária com a qual trabalham.

Formato da proposta

✓ **Formação básica - em horário de serviço**

As ações nas escolas acontecerão em diferentes frentes de trabalho:

A. Ações reflexivas coletivas:

Serão realizadas com temas específicos por faixa etária, provocando reflexão, vivência e aproximação à prática.

As formações acontecerão no coletivo com docentes dos seguintes grupos:

- 1º Grupo - professoras que atuam com crianças do Grupo 1.
- 2º Grupo - professoras que atuam com crianças do Grupo 2.
- 3º Grupo - professoras que atuam com crianças do Grupo 3.

As ações terão 1 hora de duração para cada grupo (período da manhã e período da tarde) em horário a ser combinado com a escola. No caso de professores(as) em período integral, estes(as) poderão optar por participar em um dos dois períodos.

Os encontros serão mensais, com as ações agendadas previamente. Cada encontro contará com listas de presença e registros desse momento.

B. Ações Coletivas Práticas em Sala de Aula

Serão 2 ações coletivas em sala de aula ao longo do semestre.

As ações coletivas práticas acontecerão após uma vivência de ação reflexiva coletiva, com propostas práticas em sala de aula, organizadas e executadas em conjunto com as gestoras, professoras e acompanhada pela formadora. Ao final de cada ação será realizada uma devolutiva - Diálogo reflexivo promovendo a reflexão da prática.

As ações serão previamente combinadas, planejadas e agendadas com a equipe gestora e professores(as).

C. Ações de plantão de dúvidas/individuais

As ações individuais serão realizadas embasadas na formação coletiva ou atendendo à demanda específica, por meio de diálogos formativos reflexivos individuais e momento para busca conjunta de esclarecimento e tomada de decisão.

D. Ações Compartilhadas Complementares – espaço de diálogo e reflexão

As ações compartilhadas complementares serão realizadas seguindo demandas dos(as) próprios(as) educadores(as), da gestão escolar ou da formadora, podendo contemplar as seguintes práticas:

- (Re) Planejamento de ações pontuais;
- Socialização de boas ideias;
- Retomada de prática realizada após ações coletivas e observações da prática.

✓ **Formação extra – fora do horário de serviço**

Oficinas e encontros

Local : CECAPE – horários: Noite das 18h30 às 20h

Possíveis temas a serem desenvolvidos:

1ª Oficina – Tema: Quem é a criança de 1 a 3 anos

2ª Oficina - Conhecendo o próprio corpo e o da criança de 1 a 3 anos

3ª Oficina – Espaços externos rotina ou exceção – para crianças de 1 a 3 anos

Os grupos de trabalho serão divididos por grupos com a finalidade de discutir sobre as especificidades respectivas a cada uma das faixas etárias de crianças de 1, 2 e 3 anos – reflexão entre pares.

Grupo 1

Conhecendo a criança do Grupo 1

Objetivo: Refletir sobre o seu papel como educador(a) destacando as especificidades inerentes à faixa etária com a qual atua, (exploração e expressão de sensações e da comunicação por meio de várias linguagens).

1º momento

Discussão: quem são os(as) educadores(as) do Grupo 1 e o papel de cada um(a)? Quem é a criança e que características comuns apresentam? Organizar uma lista elencando características das crianças e o papel que desempenha em relação ao desenvolvimento destas características.

2º momento

Assistir ao Vídeo: A maior flor do mundo - José Saramago - disponível em [www.youtube.com/Watch? V=YUJ7cDSuS1U](http://www.youtube.com/Watch?V=YUJ7cDSuS1U), tendo a seguinte comanda: assistir ao vídeo atento(a) a qual é o meu papel de educador(a).

3º momento

Discussão sobre vídeo: que características da criança que aparecem no vídeo? Reconheço tais características no grupo com a qual trabalho?

4º momento:

Leitura e reflexão sobre as frases citadas abaixo. Dividir a turma em 2 grupos e discutir: Como vocês se veem em suas atuações com as crianças em relação às ações do cuidar e do educar? Após a discussão em grupo, apresentar as conclusões coletivamente.

1 - “As pessoas que tem a responsabilidade de **cuidar e educar** crianças bem pequenas desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento infantil, pois servem de interpretes entre elas e o mundo que a cerca. Ao nomearem objetos, organizarem situações, expressarem sentimentos, os adultos estão cooperando para que as crianças compreendam o meio em que vivem e as normas da cultura na qual estão inseridas. Portanto, os diferentes

profissionais envolvidos na EI tem uma importante tarefa a cumprir na tentativa de contribuir para um desenvolvimento agradável e sadio. São, portanto, mediadores entre a criança e o meio”. (Jane Felipe, 2006, p.7)

2 - Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto da comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, tem o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidade dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar- especialmente quando se trata da educação dos bebês (0 a 1 ano e 6 meses) e das crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BNNC, 2016, p.34)

5º momento

Fechamento: O papel de cada um

Reflexão: qual papel desempenho em minha prática com pequenos, considerando as características específicas das crianças com as quais atuo?

Grupo 2

Diagnóstico e sensibilização

Objetivo: Reconhecer as características próprias da faixa etária para atender às especificidades de cada criança.

1º momento

Levantamento prévio das expectativas dos(as) participantes sobre o que esperam do encontro.

Discussão a partir das questões norteadoras: Quais são as marcas que as crianças desse grupo apresentam? Quais os pontos positivos e negativos de seu trabalho com essa faixa etária?

2º momento

Construção de um mapa conceitual, mediante as marcas levantadas no primeiro momento. Reflexão a partir do levantamento realizado.

3º momento

Sensibilização a partir da apreciação de fotos de crianças em diferentes situações: estabelecimento de relações afetivas, diferentes interações e socialização.

4º momento

Fechamento – Pensar em estratégias conjuntas, entre formadoras e docentes, no intuito de aprimorar as práticas já realizadas.

 **Grupo 3****Transposição para a prática – a interação entre adultos e crianças**

Objetivo: Reconhecer as características próprias da faixa etária para atender às especificidades de cada criança, destacando as interações destas no cotidiano da instituição.

1º momento

Levantamento de expectativas dos(as) participantes a respeito do encontro e levantamentos prévios sobre o tema: interação e socialização.

2º momento

Assistir ao Vídeo Oficina de Convívio

Reflexão: o que oportuniza esta vivência em sua atuação com as crianças na questão interação? Como você vem favorecendo a interações entre as crianças e destas com os(as) adultos no trabalho com as crianças?

3º momento

Observação de fotos de exploração de material de largo alcance, materiais não estruturados, objetos de plástico, papel, madeira, entre outros, que possibilitam a exploração livre e criativa: onde está o(a) adulto(a)? Que papel representa nesta proposta?

4º momento

Colocando em prática - Em pequenos grupos planejar propostas que oportunizem a livre escolha e a exploração, propiciando a interação entre as crianças e entre estas e o(a) adulto(a), com enfoque ao papel do(a) educador(a) nessa relação.

5º momento

Socialização das propostas para todo o grupo.

Fechamento

Combinar ação prática: escolher uma das propostas apresentadas no dia para realizar com as crianças no próximo acompanhamento, com foco nas relações que se estabelecem.

5.2 Proposta de formação para Auxiliares da Primeira Infância - APIs**Justificativa**

A fim de realizar a formação para não docentes em ambiente escolar, conforme a legislação federal nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013) e embasada nos resultados da pesquisa, destacada pelo fato de não haver a figura do(a) professor(a) nas salas de bebês na rede municipal, foram estruturadas ações de curto, médio e longo prazo, para os(as) APIs, de modo a viabilizar o aprimoramento das práticas nos berçários da Rede Municipal. A proposta formativa será realizada em todas as unidades escolares da rede que possuem berçários, em uma parceria entre formadoras do CECAPE, equipes gestoras e APIs das instituições.

Objetivo:

Auxiliar no aprimoramento das práticas dos(as) APIS, oportunizando reflexões que as levem a se reconhecer como parte integrante do desenvolvimento das crianças, de modo a integrar as ações do cuidar e educar, reconhecendo as características e especificidades da atuação com os bebês.

Estratégias:

Encontros regulares com formação *in loco* contemplando todos(as) os(as) auxiliares de berçários agrupados de acordo com a faixa etária com a qual atuam. Encontros mensais constituídos por quatro módulos.

Temas a serem desenvolvidos: atuação e o papel do(a) educador(a) segundo as especificidades e caracterização da faixa etária, interações e a afetividade entre criança e adulto(a).

Formato da proposta - semelhante ao estabelecido aos(às) docentes de crianças dos Grupos 1, 2 e 3

✓ **Formação básica - em horário de serviço**

As ações nas escolas acontecerão em diferentes frentes de trabalho:

A. Ações reflexivas coletivas

- Serão realizadas com temas específicos por faixa etária, provocando reflexão, vivência e aproximação à prática.
- As formações acontecerão no coletivo com os(as) educadores(as) dos seguintes grupos:
 - 1º Grupo - APIS que atuam com crianças do Berçário Menor
 - 2º Grupo - APIS que atuam com crianças do Berçário Maior
- As ações terão 1 hora de duração para cada grupo (período da manhã e período da tarde) em horário a ser combinado com a escola, com encontros mensais e ações agendadas previamente, cada encontro contará com listas de presença e registros desse momento.

B. Ações Coletivas Práticas em Sala de Aula

- Serão duas ações coletivas práticas em sala ao longo do semestre.
- As ações coletivas práticas acontecerão após uma vivência de ação reflexiva coletiva, com propostas práticas em sala de aula, organizadas e executadas em conjunto com as gestoras, APIs e acompanhada pela formadora. Ao final de cada ação será realizada devolutiva - Diálogo reflexivo promovendo a reflexão da prática.

- As ações serão previamente combinadas, planejadas e agendadas com a equipe gestora e educadoras.

C. Ações de plantão de dúvidas/individuais:

- As ações individuais serão realizadas embasadas na formação coletiva ou atendendo à demanda específica, por meio de diálogos formativos reflexivos individuais e momento para busca conjunta de esclarecimento e tomada de decisão.

D. Ações Compartilhadas Complementares – espaço de diálogo e reflexão

- As ações compartilhadas complementares serão realizadas seguindo demandas dos(as) próprios(as) educadores(as), da gestão escolar ou da formadora, podendo contemplar as seguintes práticas:

- (Re)Planejamento de ações pontuais;
- Socialização de boas ideias;
- Retomada de prática realizada após ações coletivas e observações da prática.

✓ **Formação extra – fora do horário de serviço**

Oficinas e encontros

Local: CECAPE – horários: Noite das 18h30 às 20h

Possíveis Temas a serem desenvolvidos:

1ª Oficina – Temas: Quem é o bebê de 0 a 1 ano

2ª Oficina - Conhecendo o próprio corpo e o da criança de 0 a 1 ano

3ª Oficina – Espaços externos, diferentes possibilidades para os bebês

Os grupos de trabalho serão divididos por grupos com a finalidade de discutir sobre as especificidades respectivas a cada uma das faixas etárias de crianças de 0 a 1 ano – **reflexão entre pares.**

Berçário Menor e Berçário Maior

○ **Módulo 1: O olhar para além do que se vê**

Objetivo do encontro: Realizar diagnóstico dos conhecimentos prévios dos(as) educadores(as) acerca do que as crianças de sua turma são capazes de fazer.

1º momento

Debate a partir das seguintes questões norteadoras: O que os bebês já sabem fazer sozinhos? O que você tem feito, e o que poderá fazer, para contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos bebês? Realização de registro coletivo em *flip chart*.

2º momento

Assistir ao trecho do documentário “Começo da vida” e análise dos aspectos que direcionam o olhar. Abertura para reflexão e debate: novo olhar ou reafirmação das hipóteses?

3º momento

Discussão acerca do trabalho realizado nos berçários de modo a pensar em estratégias conjuntas para aprimorar as práticas já realizadas.

4º momento

Discussão: qual o papel que represento como educador(a) de bebês e crianças bem pequenas.

Fechamento: Realizar um levantamento conjunto de propostas - formadoras e APIS – no próximo encontro, possíveis de serem desenvolvidas com os bebês.

○ **Módulo 2: A essência do toque - afetividade**

Objetivo: Sensibilizar os(as) auxiliares acerca da importância da afetividade na atuação diária com a criança de 0 a 1 ano.

1º momento

Acolhimento trazido pelo grupo – possibilitar que cada grupo escolha uma prática a ser apresentada e discutida.

2º momento

Reflexão sobre a prática, a partir da análise de fotos: o colo e o afago, como se caracterizam em sua rotina diária com os pequenos.

3º momento

Dinâmica dos sapatos - solicitar que formem dois grupos. Um grupo fica na sala esperando a próxima etapa da dinâmica. O outro grupo será convidado a ficar do lado de fora para receber a instrução: “Quando entrarem tirem os sapatos dos(as) colegas sem avisarem o que farão, para que sejam surpreendidos(as) com a forma da abordagem”. Após a ação inesperada, as(os) colegas que tiraram os sapatos, deverão colocar de volta, comunicando as ações que serão realizadas, como: “Agora vou colocar seu sapato”, “Vou amarrar o cadarço”, “Levante um pouco o seu pé”, “Está apertado ou está bom?”. Em seguida, pedir que falem sobre suas impressões, como se sentiram nas duas abordagens e refletir sobre o que veem em relação com as crianças bem pequenas.

4º momento

Espaço aberto para o debate – suas impressões sobre a dinâmica, sensações que causaram e relação com as suas ações na atuação com os bebês.

Fechamento: desdobramento em ação prática em sala a ser realizada no próximo acompanhamento na escola. Trazer a prática dos(as) APIs na atuação em sala dos berçários, caracterizando os momentos relacionados ao desenvolvimento de relações de afeto, por meio da observação de propostas e devolutiva, segundo as vivências apontadas pelo grupo e as características das crianças de sua turma.

- **Módulo 3: Mimo ou afetividade?**

Objetivo: Reconhecer a distinção entre o estabelecimento de vínculos afetivos e mimos, considerando preferências ou afinidades.

1º momento

Identificação de quais ações realizadas no seu dia a dia que caracterizam mimo ou afetividade.

2º momento

Assistir ao trecho do filme “Caminhando com Tintim”, para reflexão e debate: em relação ao estabelecimento de vínculos afetivos entre adulto e criança.

3º momento

Socialização das reflexões realizada coletivamente e construção de mapa conceitual sobre o que o grupo entende sobre afeto.

4º momento

Leitura do texto: O vínculo e cuidado de Suzana Macedo Soares (2017 pp.21-28).

Fechamento: desenvolver uma relação de ações características do dia a dia em que se apontam atitudes de afeto, elencando as que julgarem essenciais a serem desenvolvidas e incluídas na rotina com os bebês.

○ **Módulo 4: Ouvir e escutar**

Objetivo: Despertar a escuta ativa e olhar sensível, a fim de respeitar as diversas linguagens das crianças.

1º momento

Acolhimento trazido pelo grupo – possibilitar que cada grupo escolha uma prática a ser apresentada e discutida.

2º momento

Levantamento de expectativas dos(as) participantes a respeito do encontro e levantamentos prévios sobre o tema: ouvir e escutar.

3º momento

Assistir ao filme “O bebê lendo” e abrir um debate a partir de questões norteadoras, tais como: “O que pode ter possibilitado a essa criança reproduzir essa ação?”

4º momento

Reflexão: Novo olhar – “Para você, o que é ouvir e escutar? Há diferenças? Como você viabiliza momentos de escuta e oralidade na sala de berçário?”

5º momento

Resgate em sua memória: O que ficou em relação a como o bebê se comunica? Você já visualizou essa situação em sua atuação com os bebês? Como você percebe a sua criança que ainda não fala se comunicando?

Fechamento:

Encaminhamentos e agendamento para acompanhamento da prática pela formadora, com observação e levantamento das ações a serem realizados na próximo acompanhamento de prática de sala, em que o(a) educador(a) demonstre compreender as diferentes formas de linguagens do bebê, realizadas na atuação em seu dia a dia. Estas serão elencadas, discutidas e selecionadas a fim de nortear a atuação do(a) educador(a) em sua rotina com os bebês.

Avaliação: Após cada encontro formativo será solicitado que cada participante destaque pontos positivos, negativos e a aprimorar da formação. Estes serão analisados para posterior replanejamento que poderão se transformar em temas em potencial para novos encontros formativos. As observações de acompanhamento em sala auxiliarão na reflexão sobre como as formações refletiram na atuação dos(as) educadores(as) no trabalho com as crianças bem pequenas.

Espera-se que ao final da formação os(as) educadores(as) desta Rede tenham a oportunidade de aprimorar suas práticas, contribuindo com a qualificação de sua atuação, de modo a favorecer o (re)pensar sobre o seu trabalho com os(as) bebês e crianças bem pequenas.

Embora este programa de formação tenha sido definido, considerando as características próprias do município de São Caetano do Sul, e os elementos

formativos estruturados a partir dos resultados desta pesquisa, espera-se que ele possa servir de inspiração a outros(as) formadores(as) que identificarem necessidades semelhantes às dispostas neste trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos “seres históricos e inacabados” desse modo educar é proporcionar ao outro a oportunidade de se reconstruir dentro da sociedade, é o processo de redescoberta interior para interferir sobre o mundo. Produzindo conhecimentos ainda não existentes e se preenchendo de forma crítica dos que já existem. Educar inexistente quando tentamos fazer dessa ação um elemento técnico e transmissivo, desse modo o entrelaçamento de saberes entre adulto e criança possibilita uma condição ética de estar no mundo.
Paulo Freire

A escolha pela frase de Paulo Freire como epígrafe das considerações finais justifica-se pelo caráter do percurso transcorrido na construção deste trabalho, tanto no que se refere às contribuições deste estudo, quanto aos discursos revelados pelos sujeitos entrevistados.

Formação não se encerra jamais, é construção e reconstrução constante, é descoberta e redescoberta interior, é a transformação de práticas e do mundo, é produzir conhecimentos novos entrelaçando saberes, oportunizando reflexão, análise crítica e transformação.

Ao iniciar este estudo um problema de pesquisa foi destacado, sendo ele: a formação continuada realizada com os(as) professores(as) pelo CECAPE, tem contribuído com o percurso de desenvolvimento desses(as) profissionais, de modo a garantir o atendimento às crianças de 0 a 3 anos, de acordo com as necessidades e características desta faixa etária?

Para responder a tal questão, a opção metodológica foi por uma pesquisa qualitativa, tendo a análise documental e as entrevistas narrativas como procedimentos. Documentos oficiais nacionais e municipais foram fundamentais no intuito de apresentar o percurso histórico de formação tanto a nível nacional quanto municipal, bem como identificar, em diálogo com referencial teórico da área da infância, as especificidades referentes ao trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 anos de idade, aspecto este essencial na qualificação da formação de docentes que atendem a esta faixa etária. As entrevistas narrativas trouxeram as falas daquelas que são sujeitos da formação continuada oferecida pelo CECAPE, professoras e gestoras, dando visibilidades às suas vozes em relação à formação a qual estão submetidas.

A partir da análise dos dados, observa-se que a formação continuada em serviço tem acontecido de maneira a contribuir com as práticas pedagógicas das professoras que atuam com as crianças bem pequenas, sendo tal contribuição relatada por todas as entrevistadas, que apontam o caráter reflexivo presente nas propostas formativas.

Outro ponto destacado pelas entrevistadas como relevante é o desenvolvimento do trabalho formativo em parceria. Pode-se afirmar, ainda, a partir dos seus relatos, que o CECAPE atende às especificidades formativas relativas ao atendimento de crianças bem pequenas uma vez que, os sujeitos da pesquisa caracterizaram com exemplos práticos, momentos vivenciados no dia a dia da formação, que as auxiliam na prática pedagógica, específica com os pequeninos, tais como: acompanhamento e observação de prática de sala de aula com a customização de ações acordo com a demanda apresentada pela professora no desenvolvimento do plano de formação; devolutiva de ações observadas, entre outras.

Uma importante estratégia formativa desenvolvida pelas formadoras do CECAPE, no acompanhamento das práticas pedagógicas, foi evidenciada por meio de relatos das professoras 3 e 2, destacando a importância das devolutivas e o diálogo formativo, realizados após cada acompanhamento na escola. Assim, destaca-se como elemento essencial da formação, a reflexão sobre a prática, principalmente a que se estabelece dentro das unidades escolares, envolvendo o diálogo como forma de se pensar sobre a própria prática.

Tão igualmente relevante outro aspecto da formação, abordado pelas entrevistadas, merece destaque. As instituições escolares precisam garantir espaços e tempos para que aconteçam encontros e diálogos que possibilitem o planejamento coletivo de ações e propostas comuns, em que se estabeleça a reflexão da prática, a avaliação, o replanejamento de propostas e de ações pedagógicas, com a possibilidade de se realizar trocas entre pares.

Os próprios encontros de HTPC podem se transformar em potentes espaços formativos se uma vez forem instituídos como parte da carga horária de trabalho do(a) docente, conforme posto no documento de atribuição de sala de 2018, aos(às) professores(as).

A dicotomia entre cuidar e educar categorizada nesta pesquisa, mostra-se presente na narrativa da diretora quando se refere às ações complementares e diferenciadas praticadas pelas professoras e auxiliares, na atuação com as crianças bem pequenas, revelando que há um distanciamento entre as práticas referentes ao cuidado, daquelas consideradas como educativas, não reconhecendo assim o processo indissociável existente entre o cuidar e o educar, caracterizando que os cuidados são considerados como de menor importância e não como prática educativa. Essa compreensão das funções da educação infantil, remete à uma necessidade

formativa, ou seja, a de continuar a histórica discussão da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, visto tal dicotomização ainda ser presente na prática pedagógica.

Assim, muito embora os bebês e crianças bem pequenas dependam do adulto para que estes supram suas necessidades básicas de alimentação, proteção e cuidados com a saúde, funções estas relativas à dimensão do cuidar, estas ações que representam grande parte da atuação com os pequenos, não devem prevalecer de forma a segregar a dimensão do educar no cotidiano escolar.

As contribuições trazidas pelo resgate do percurso histórico formativo do município, narrado através do relato da diretora e ilustrado por meio das fotos de documentos de diferentes formações do município, mostraram que as propostas de formação continuada para professores(as), realizadas ao longo do tempo, sempre levaram em conta as características específicas dos grupos de crianças, caracterizando-se como “marca registrada” do processo formativo do município.

Torna-se necessário explicitar que a formação continuada em horário de serviço é realizada apenas com os(as) docentes e que nas salas dos bebês, berçários da Rede Municipal de São Caetano do Sul, não há professores(as). O trabalho é desempenhado por APIs. Assim, existe a necessidade de se estabelecer um programa de formação continuada também a este público, pensando que estes(as) são os responsáveis por cuidar e educar esses bebês. O trabalho formativo desenvolvido atualmente é feito por meio de encontros fora do horário de serviço, em que a participação é facultativa. Desse modo, independente da função que desempenham, todos(as) os(as) educadores(as) dentro da instituição escolar têm direito à formação continuada. É preciso pensar em estratégias que possibilite a este público participar de forma efetiva da formação em horário de serviço. Refletindo sobre o papel destes(as) auxiliares como educadores(as), é essencial se pensar sobre o papel do “cuidar e educar”, enfatizando qual o papel que representam na formação destes bebês e crianças bem pequenas.

O objetivo traçado para esta pesquisa estabelece compreender como a formação continuada oferecida pelo CECAPE tem contribuído na formação dos(as) docentes nas instituições educacionais da cidade de São Caetano do Sul, que atuam com crianças de 0 a 3 anos, considerando às especificidades dessa faixa etária. Nesta perspectiva, os dados demonstram que este objetivo foi alcançado. Os(as) docentes apresentaram, em suas narrativas, as contribuições vivenciadas no programa de formação do CECAPE, como as devolutivas realizadas por meio do diálogo, após

cada acompanhamento formativo, e os acompanhamentos da prática pedagógica desenvolvido nas escolas que colaboram com o crescimento profissional e melhor atuação em seu trabalho com as crianças bem pequenas. Apontam alguns temas específicos desenvolvidos no programa de formação, tais como: as oficinas Cesto de tesouros, rodas de conversa com os pequenos, sequências de atividades sensações para os bebês, entre outro, os quais tiveram impacto e aplicação na prática pedagógica.

A respeito dos documentos analisados, cabe ressaltar que as evidências referentes à formação praticada no município não estão claramente descritas. Embora a Rede Municipal possua um programa de formação continuada, coordenada pelo CECAPE, que por meio da formação continuada em serviço possibilita aos(as) professores(as) que planejem, avaliem, aprimorem seus registros, reorientem suas práticas, compartilhem suas experiências e aprimorem suas documentações pedagógicas, como caracterizado pelas entrevistadas, nos documentos oficiais pertencentes à Secretaria da Educação, não foram identificados na análise documental, é notória a diferenciação imersa na referida documentação, no tocante ao atendimento às crianças maiores de quatro anos.

A obrigatoriedade no cumprimento do HTPC somente aos(às) professores(as) de grupos de crianças de 4 e 5 anos, demonstra o comprometimento que se tem com a educação de 0 a 3 anos no município. Agrega-se mais um dado a esse quadro, quando a Secretaria de Educação não disponibiliza professores(as) para os grupos de crianças de berçários, justificando que não há número de docentes suficiente e que as salas de crianças entre 2 e 5 anos devem, prioritariamente, ser atendidas por professores(as), o que revela a perspectiva assistencialista ainda presente na compreensão da educação dos bebês neste município.

Muito embora as narrativas mostrem que o programa de formação continuada realizado pelo CECAPE tem contribuído com a prática pedagógica, há muito trabalho ainda a ser realizado. Abaixo são elencados alguns:

- A utilização do Documento Auto Formação do Professor, que é utilizado em caráter experimental e tem se revelado como um instrumento que poderá auxiliar no aprimoramento das estratégias formativas. A sua institucionalização e ampliação, também para os(as) APIS poderá nortear as ações formativas desenvolvidas dentro das unidades

escolares, tanto pelas formadoras do CECAPE, quanto pelas PROAUDIS;

- A formalização da formação continuada em serviço destinada aos(as) APIS, principalmente com os(as) que atuam nos berçários;
- Estruturação de encontros formativos que possibilitem aos(as) professores(as) reflexões em grupos organizados por faixa etária de atuação;
- Intervenção junto à Secretária de Educação a fim de que se estabeleça, em todas as unidades escolares e para todos(as) os(as) professores(as), a Hora de Trabalho Coletivo Pedagógico, conforme proposto no documento de atribuição de classe.

Desta forma, espera-se que todo(a) profissional da educação infantil em São Caetano do Sul possa ter oportunidade, por meio do Programa de Formação oferecida pelo CECAPE, de aprimorar sua prática, constituindo-se como sujeito ativo de sua própria formação, transformando, modificando e (re)criando, possibilitando assim, a sua participação crítica em seu próprio desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997, p.11.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (Consultora). **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em em: <https://www.webartigos.com/artigos/cuidar-e-educar-na-educacao-infantil/116604#ixzz5JWFJvGtH>. Acesso em 04 abr.2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20/12/96**, art. 61. e art. 62. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 04 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares**: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 04 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Orientações curriculares**: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 04 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. V.1 e v.2. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> Acesso: 29 jul.2017.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo Direito das Crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> Acesso: 29 jul.2017.

_____. Ministério da Educação **Práticas cotidianas na Educação Infantil**. Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/relats_sed_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 19/12/2017.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular para Educação Infantil**. V.1, Brasília: MEC/SEB, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> Acesso: 29 jul.2017.

_____. Ministério da Educação. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Volume I, Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> Acesso: 29 jul.2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso: 31 mai. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013- altera a Lei n.9.394/96, de 20 de dezembro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso: 20 mar.2017.

_____. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso: 23 mar. 2017.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem Populacional**. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/default.asp?t=3&z=t&o=22&u1=1&u2=1&u4=1&u5=1&u6=1&u3=34>>. Acesso: dez. 2017.

CAMPOS, Maria Malta. **A legislação, as políticas nacionais de Educação Infantil e a realidade: desencontros e desafios**. In: MACHADO, Maria Lúcia de A.(Org.) *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo, Cortez, 2001, p.27-34.

_____. **Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da Educação Infantil**. In: MEC/SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional em Educação Infantil*. Brasília, 1995, p. 34.

CAMPOS, Maria Malta e ROSEMBERG, Fúlvia. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**.6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009, p. 13.

CERISARIA, A. B. **Referencial curricular nacional para educação infantil no contexto das reformas**. Educação e sociedade, Campinas: 2002, p.329-348.

DESLANDES, Suely, F. **A construção do projeto de pesquisa**. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 31-50.

DIDONET, Vital. **Fragmentos de história da educação infantil no Brasil: algumas reflexões**. 2009. Disponível em: www.omepms.org.br/web/site/?chn=4&txt=1236714734. Acesso em 18 nov. 2017.

FALK, Judit. **Abordagem Pikler Educação Infantil**. São Paulo: Editora Omnisciência, 2008, p. 37 e 64.

FARIA, Ana Lucia G. de. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil: Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. São Paulo: Ed. Scipione, 2007.

FORMOSINHO, João. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, Julia & Machado, J. **Nova profissionalidade e diferenciação docente**. In M. A. Flores & I. C. Viana (orgs.). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: CIED, Universidade do Minho, pp. 71-91. Forte, A. & Flores, 2007, p.65

FREITAS, Helena. C. L. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, 2007, p. 1203-1230.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Daniela; NUNES, Maria. F.; LEITE, M. I. **História, cultura e expressão: fundamentos na formação do professor**. In: KRAMER, Sonia et al (orgs). *Infância e educação infantil*. 5 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006, p. 159-175.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. "**Entrevista Narrativa**" in: Bauer, Martin w.; Gaskell, George (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático*. Petrópolis: vozes, 2002, pp. 1208, 1503,1544.

KRAMER, Sonia. **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

KISHIMOTO, Thoshiko M. **O sentido da profissionalidade para o educador da infância**. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p.39.

_____. **Encontros e Desencontros na Formação de Profissionais da Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Política de formação profissional para a Educação Infantil: pedagogia e normal superior**. In: *Educação e sociedade*, n. 68. Campinas-SP: Cedes, 1998. p.61-79.

KUHLMANN Jr. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

LUDKE, Marlene ; ANDRÉ, Marlene. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** Goiânia, Alternativa, 2004, p. 34-35.

MACHADO, M. Lucia de A. **Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos.** Tese de Doutorado. PUC/SP, 1998, p.18-19.

OLIVEIRA, Zilma. M. R. **Docência em formação Educação Infantil: Fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002, p.35-48

OLIVEIRA, Zilma. M. R. **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para discutir a educação infantil.** São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma .G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S.G. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999, pp. 15-34..

ROSSETTI-FERREIRA, Maria. C. T., AMORIM, Katia. S. & Vitória, T. **Relevância da investigação sobre desenvolvimento infantil para o aprimoramento da qualidade do atendimento educacional à criança de 0 – 6 Anos.** Resumo de Simpósio, 3º Ciclo de Estudos em Saúde Mental Ribeirão Preto, SP: Curso de Pós-Graduação em Saúde Mental. 1995, pp. 10-13.

SÃO CAETANO DO SUL. **Regimento Escolar.** Decreto nº 8395 de 20 de dezembro de 2001, pp.3-19.

_____. **Indicadores da qualidade na educação infantil do município de São Caetano do Sul,** 2001, p.1-38.

_____. **Edital De Atribuição Classes/Aulas,** 2018, p. 1-8

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento.** 3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.45 –disponível em <https://docs.google.com/present/view?id=dhrxmx81ffrgj5shautoStartrue=loop=op> acesso em 28 abr 2018.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos** In: NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação. Dom Quixote, Lisboa, 1995.

SCHÜTZE, Fritz.. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa.** In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SOARES, Suzana. **Vínculo, movimento e autonomia.** São Paulo: Ominiscência, 2017, p.21-28

SILVA, I. C. de A. L. e S. **A construção da noção de cidadania infantil no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Campinas, 2006, 221 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

TARDOS, Anna; SZANTO, Agnés. **O que é autonomia na primeira infância?** In: FALK, Judit (Org.). *Educar Os três primeiros anos: a experiência de Lóczy.* Araraquara, SP: JM Editora, 2004. p. 33-46.

WELLER, Wivian; ZARDO; Sinara Pollom. **Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação.** *Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n. 40, 2013, p. 212.

APÊNDICE A - Transcrições de entrevistas narrativas

Entrevista narrativa: diretora 1 em 14- 6-2017

Diretora 1: Aí saindo na hora do almoço ele batia assim (tum tum tum) (referindo se ao motorista) e dizia pó está na hora do meu almoço e vocês ficam aí fazendo hora, aí que vergonha (risos). Era uma Kombi caindo aos pedaços que conduzia as diretoras que faziam parte da comissão técnica, às capacitações na USP. Aí nós fizemos todos esses cursos, depois é que a gente já estava aí que nós começamos, já era o grupo formado.

Mércia: Quantas pessoas você lembra?

Diretora 1: Eram umas seis né – Ângela, a Neguinha, a Luiza, a Sonia Montini, (telefone) a Miriam, você lembra da Miriam Alfano? (Pausa para atender o telefone). Eu e a Lourdes Meira. Não sei se eu esqueci alguém, precisa conversar com todo mundo, para a gente lembrar tudo isso. Sim vou conversar com outras diretoras também para ir compondo.

Mércia: Aí depois que fizeram os cursos?

Diretora 1: Que a gente começou. Sim depois que a gente fez os cursos...

Mércia: Vocês que esquematizaram os cursos?

Diretora 1: Nós começamos a montar aí é que a gente tinha né aquela – (gesto com as mãos) - aí a gente montava o material escrito e dava o curso, por exemplo, cada ano que tinha alguém novo a gente chamava antes de começar, fazia todas aquelas coisas para depois soltar elas nas escolas (silêncio). Ainda a gente ia nas escolas ver se estava tudo em ordem, assistia a aula e via se estava tudo em ordem, como supervisão também, está muito aqui, cuida dali, porque a turma era... tinha aquelas que ... - ininteligível - as professoras tinham umas que queriam dar aula para criança pequena de salto alto. (silêncio)

Diretora 1: Fazer formação antes de iniciarem era muito, muito importante. Alguma não sabiam nem o que vinham fazer. Eu estava conversando com duas auxiliares que vierem e eu falei: se vocês pensaram que vieram só para brincar com as crianças por que a turma acha que é só isso que a gente faz aqui, vocês estão muito enganadas. Vai ter muita coisa para fazer. Pensa, na festa junina não se faz de tudo? Tem que fazer de tudo e se faz o que se tem que fazer. Aí eu falei, puxa aquela água ali e ela não sabia o que fazia com o rodo. E falei você vai aprender bem, ou você aprende ou você sai porque não tem jeito. Porque tem hora que você tem que se virar. (Silêncio)

Diretora 1: E eu acho assim, formação muito pobre, elas têm agora. Elas não sabem nada né... e as faculdades não tem nada a ver com o que elas irão fazer aqui na escola, a maioria não faz nem estágio o que ajudaria na prática. Antes os professores que entravam eram mais comprometidos, mas depois foi ficando cada vez pior, agora está um verdadeiro caos eu acho, são muito fracas.

Mércia: Recapitulando, então as professoras antes das professoras entrarem que elas passavam pela formação antes de assumirem a sala de aula, e periodicamente também era feita capacitação?

Diretora 1: Sim umas três vezes ao ano em grupos pequenos e a gente dividia, por exemplo cada uma ficava com um grupo. Uma dava uma coisa à outra. Cada uma assumia um grupo e a gente, além disso, a gente dava curso em toda a região. Dava curso em São Bernardo quando era chamada, dava em Santo André, dava em Diadema. Até fomos com a Ana a nossa escola foi dar um curso até na CEMOI fizemos algumas coisas de danças circulares em um congresso que teve.

Mércia: E quando vocês faziam as capacitações periódicas eram com todas as professoras?

Diretora 1: Sim eram com todas e montamos também uma época alguns cursos a noite com as diretoras fora do horário de trabalho. A gente tinha um curso com o Lino ele vinha toda semana na escola Mundo Pequenino, que era da Simone. Lembra do Mundo Pequenino, então era lá. Porque ela também ajudou com contato com a Escola da Vila, tudo então, e quando veio que a gente não podia abrir as escolas a noite aqui, então a gente convidou todas diretoras e foi maravilhoso. O nível do pessoal era diferente.

Mércia: Como era essa integração com a escola particular?

Diretora 1: Muito bacana e tínhamos muita amizade e abertura, tinham menos escolas eram só EMEIs eram 17,18 escolas e eu acho que... eu vou falar aquilo que eu acho, as EMEIs deixaram cair muito o nível, porque eu acho ainda que EMI o nível é menor, é mais baixo. Que a EMEI é a sua visão. Eu acho assim é muito cuidar e muita gente, eu não gosto de muita gente, eu acho que muita gente dando ordem é assim, cachorro que tem muito dono morre de fome já ouviu essa história. Muita API dentro da sala, API manda mais que a professora, a professora não se impõe aí quando ela vê que a outra está mandando mesmo pede para ir embora. Porque as crianças vêm para a escola e não tem autonomia nenhuma, eles não sabem conversar, é uma coisa assim, tem uns que não sabem nem segurar o lápis ficam lá meses fazendo o que? E a maioria das diretoras falam isso não é só do que eu vejo aqui, quando a gente se reúne fala isso até já teve uma época de muita briga, por falar essas coisas, mas não sei porque, mas eu acho que é muita gente mandando, muita gente mandando porque eu acho assim para que tanta gente, um grupo 5 para que tanta gente na sala?

Mércia: Mas é só uma?

Diretora 1: Uma de manhã e outra à tarde, mas tem um horário que são duas e quando tem inclusão e tem algumas auxiliares que sabem muito e aí elas engolem a professora. Eu acho assim, as auxiliares que fazem formação depois que entrou ela continua como auxiliar ela nunca pode se achar professora.

(Interrupção do auxiliar administrativo querendo informação sobre matrícula.)

Diretora 1: Elas são boas eu não estou assim falando isso, acho que o cuidar, aquele estudo, aquele saber porque mesmo que elas ficam o dia inteiro que elas ficam dentro

da classe com vocês formadoras – olhando aula elas não percebem a importância de algumas coisas, só daquilo assim, ah eu dou uma coisinha um desenhinho e aí e aí continua... dou a comida, sirvo o leite e coloco a criança para dormir e pronto... continua nisso. E tem muitas né, é muita gente para administrar. O que ajuda a orientar sobre a função, são alguns documentos que a gente acaba usando para mostrar o que elas precisam fazer com as crianças. Costumo ler para elas o regimento e destacando as atribuições, só isso., mas é difícil de entenderem.

Mércia: Pensando no próximo ciclo de formação aí começou com a Escola da Vila me conta um pouco sobre esta época.

Diretora 1: Quando nós saímos, aí ficou um tempo sem ninguém aí entrou a turma da Maria Glória Seber que era amiga do Lino de Macedo, foi antes, veio a Glória que era amigo do Lino, não foi o pessoal da Vila, elas vieram depois da Glória. Inclusive quando vieram, a Ana que contava né, elas tinham muito medo porque era muito falada por causa de toda a formação do Lino e da Glória. Entendeu?

Mércia: Da Glória eu lembro

Diretora 1: Da Glória Seber que é a época que tinha lá três escolas polo (piloto) é e tinha o pessoal lá que eu não lembro quem era. Era a Ivete Zambom, Marilene Garbelotto, Cilene, Telma e mais uma, não me lembro, não era você? Não eu não fui mais. Não, não me queriam de jeito nenhum, aí teve o concurso e eu passei em primeiro lugar.

Ai depois que ela saiu que aí veio Escola da Vila, a Zélia primeiro que ela fazia as formações com as diretoras, só diretora, que era uma das donas da Vila, e depois que ela começou a trazer as meninas para já aí cada uma pegou um grupos de idade, foi uma época de grupos de idade, grupos de escolas, foi quando a gente tinha troca entre escolas, que foi muito bom, que a gente fazia reunião.

(Barulhos e conversas não inteligíveis)

Diretora 1: Conhece a Mariana Brein?

Mércia: Sim lembro

Diretora 1: Ela passou uma entrevista a semana passada ela falou – com a Toca ela é dona lá né – falando sobre atividades e propostas de atividades no Face com cordas e tiras, bem legal. A gente já fez aqui até o Fabiano já veio ajudar a gente. Para pôr as crianças era o maior sacrifício. (risos e silêncio).

Mércia: Então depois da Vila já começou o Dica? (vozes de crianças e conversa com adultos inaudível)

Diretora 1: A Ana e todas elas eram da vila, ela fazia as capacitações junto com as outras. Tinha a Lina e a Isola a Ivete, eram da equipe técnica quando a Márcia Gallo era secretária e isso foi antes da Vila. Época de Glória mais ou menos, eu acho que foi depois da Glória, entre a Glória e a Vila. Não sei se o professor Daniel era secretário e ela diretora, se conseguir fazer com cada grupo né aí ficaria conversando cada uma lembra de uma época. Elas eram do tempo em que o departamento ficava na Vila

Gerty na Praça da Figueira elas eram ali em cima e também tinha capacitação. Tinha pouco, mas tinha. Algumas aconteciam. Era entre escolas se não me engano.

Diretora 1: Mércia e na nossa época que você falou da Ana, às vezes a gente convidava alguma diretoras e professoras de algumas escolas para passar algumas coisas para as pessoas, então a Ana era uma, a Miriam era outra, então até alguns cursos que a gente dava fora, a gente levava elas para falar, conversar, sabe, apresentações, silêncio e som de crianças conversando. E a Sonia, irmã da Ana é que era do nosso grupo tinha a Sonia também, ela era da parte da psicologia. E aí depois a gente chamou a Janice que a gente precisava de alguém que era assistente social e a Janice entrou nessa época com a gente na equipe (Silêncio.e barulho de crianças conversando).

Diretora 1: E aí ficou um tempo em sala de aula com a gente e quando começou as EMIs ela passava nas escolas como assistente social. Então foi na nossa época quando abriu a EMI acho que abriu a sua, da Telma, não foi a primeira. Depois o Marilyn que antes era Talita, e depois abriu mais uma, nunca lembro da terceira. Foram três em seguida, foi uma loucura para abrir porque a gente não sabia nada e fomos na creche Carochinha na USP.

Mércia: Mais alguma coisa que você lembra que queira registrar?

Diretora 1: Acho que já falei tudo o que eu lembrava.

Entrevista narrativa: professora 1 em 11- 11-2017

Professora 1: A capacitação na minha trajetória na prefeitura teve uma grande importância porque eu vim de uma rede particular acho que o trabalho é bem diferente né assim. A proposta tal, que geralmente no particular a gente acaba tendo suporte de um trabalho com o material mesmo, acaba trabalhando apostilado e na prefeitura não tinha esse material, então são os cursos, principalmente, com os pequenos foi de excelente importância, porque muitas vezes, eu ia para o curso e acabava aplicando a atividade que era me dada na capacitação, em sala de aula, ah até mesmo as sequências foram feitas a partir das dos cursos da capacitação. Eu acho que o CECAPE eles valorizam bastante essa parte dos pequenos porque tem muitos cursos que são próprios pra isso, questão de movimento, o curso do baú dos tesouros foi um grande, na época foi um grande aprendizado pra mim com a questão do berçário, que até então, eu não conhecia e acho que foi totalmente significativo, tem muito cursos que foram muito significativos, o baú dos tesouros, o curso de rodas com as atividades de roda, que as vezes, a gente acaba não trabalhando muito com os pequenos, porque as vezes, a gente acha acaba que eles não vão ter, não vai ser importante, que eles vão acabar não participando, mas pelo contrário, é até muito importante a gente acaba é vendo o percurso até dentro da escola e tal na minha trajetória foi de grande valia. A Mesa Educadora também excelente e foi de muita ajuda assim, curso da Acrilex entre outros, que deu um grande suporte, uma bagagem muito grande posso dizer que minha formação foi de 80% do CECAPE, apesar da faculdade, da experiência anterior, mas a gente acaba tendo sempre um reciclagem né a gente não fica parado é pensando naquilo e vai fazer aquilo para sempre, eles dão suporte para a gente estar sempre se reciclando, então trazendo temas que são essenciais para estar trabalhando com as crianças algumas coisas assim.

Mércia: Fala um pouquinho mais sobre esses temas.

Professora 1: Eu já participei de muito curso, mas os que marcaram foram o baú dos tesouros, a oficina da Carol para trabalhar especificamente com crianças bem pequenas que ela acabou fazendo aquelas adaptações dos espaços e ambientes que foi muito legal, acaba pegando pedaço de berço, um pedaço de cadeira, e estar transformando, que essa parte é bem importante para os pequenos, porque às vezes, a gente acaba falando que não tem material, mas pra eles pouco importa né, uma caixa, o largo alcance também é que a gente começou a iniciar que trabalhou, muito que até quando eu estava no Romeu que eu estava com o grupo 2, a gente fez um projeto da pizzaria, foi muito legal, mesmo sendo no grupo 2 eles participaram muito e foi tudo reciclável, caixas onde eles iam no forno e colocava a pizza e tirava, acho que foi uma experiência bem marcante também, que as crianças ficaram encantadas. E participaram mesmo sendo muito pequenas. Eu acho que também as questões das adaptações no parque, acho que quando eu trabalhava no Maria P. a Rose fez, fizemos um projeto no parque e para os pequenos fizemos no corredor que também foi muito legal, a gente fez intervenções pendurando bolinhas, sensações, acho que essa parte para os pequenos são importantes e também as melecãs né. Assim o ano passado no G1 nós fizemos muita meleca, muita e tudo com material que a gente foi aprendendo nos cursos de capacitações, coisa essas que eu nunca trabalhei na rede particular, nunca tinha trabalhado, a gente acaba se apegando no material apostilado e acaba passando despercebido a parte mais lúdica, mais concreta. (Silêncio e risadas) depois você vai escrever... pode me falar.

Mércia: E em relação a formação em horário de serviço na escola?

Professora 1: Na escola a questão de a formação ser muito importante porque quando eu comecei no berçário não sabia nada e a minha capacitadora foi lá e me deu uma aula (risadas) que às vezes a gente acaba se apegando ao material, o material representa papel e aí fica desesperada e depois descobre que nada disso é importante, que a gente estar cinco minutinhos ao lado da criança se ele levanta e sai andando já é uma conquista. No G1 ele sair pulando acho que esse contato na escola é importante, não só para as professoras, como para as auxiliares também, porque às vezes a gente acaba não vendo né assim, a questão do cansaço, do talvez assim, aquela rotina muito desgastante porque, querendo ou não, trabalhar com crianças ninguém pode negar que é desgastante né. Então às vezes, a gente meio que ahhh, então eu acho que esse suporte é legal para estar olhando e olha está fazendo isso legal, mas e se você fizer de outro jeito, né a questão de mordidas, dos cantos é muito legal, mas apesar que para trabalhar com os pequenos eu tive muita dificuldade no Capovilla Principalmente, mas depois a gente acaba entrando na rotina das crianças, e lá o que deu super certo, foram os cantos nas mesas, apesar deles serem muito pequenos, mas por causa da quantidade de crianças, os cantos nas mesas foi essencial porque eles começaram a aprender a brincar de um jeito assim, com acompanhamento mais assim e no final do ano já estavam brincando livremente pelos cantos. Eu acho os cantos muito importantes principalmente, o cantinho da leitura né, que eles amam e também é muito significativo para começar a estar em contato com os livros e é isso.

Mércia: Tem mais alguma coisa que você lembra e que gostaria de falar?

Professora 1: Acho que não estou bem nervosa foi muito de repente precisava me preparar. Você sabe que eu sou uma das que mais participa de cursos no CECAPE e eu sou super fã, no meu primeiro ano de prefeitura acho que eu fiz todos os cursos que tinham disponíveis porque, mas infelizmente não são todas as professoras que acabam pegando essa oportunidade, mas para mim é essencial, acho que é um diferencial da nossa prefeitura e é algo que é um presente para nós e...

Mércia: Esse diferencial que você, traz porque você acha que é um diferencial?

Mércia: Fala um pouco mais desse trabalho de capacitação em serviço ou o outro fora do horário de serviço que também é oferecido pelo CECAPE?

Professora 1: Acho que os dois né. Dentro do horário de trabalho acho que deveria ser maior né, vamos pôr os pontos que precisam mudar, acho que dentro da escola poderia ter um acompanhamento maior. Porque uma vez por semana, às vezes acaba tendo algum imprevisto e acaba acontecendo só em um período com acompanhamento maior para esta lá na escola acompanhando as professoras e está apontando o que é legal ou não fazer e é um diferencial porque é difícil e nem escola privada tem esse acompanhamento, A gente acaba percebendo o que tem que ser feito e faz e quando eu trabalhava na rede privada eu fazia curso no meio do ano e um no início, ao contrário um no início e outro no meio do ano. Que era mais especificamente sobre o que ia ser trabalhado e eu acho (silêncio) ... E aqui, não que assim, se você vê um tema que às vezes você está. Poxa, estou pensando em um

tema e quando vai ver, já tem um curso lá disponível e até o último curso que eu acabei fazendo, foi de ensino fundamental e acabei indo, mas dá totalmente para adaptar e dar para as crianças menores de dois anos, que eram jogos cooperativos, brincadeiras de educação física que é importante ter porque a gente não tem professor de educação física, então a gente vai lá e aprende. Os cursos da Soraia que eram muito bons aí você vai e percebe que tem capacitação para trabalhar com música com seus alunos, independente da sua formação, aí você vai lá e um curso de movimento e educação física. Você tem aquela capacitação que você consegue transmitir independente se você a formação. Então, por ser poli disciplina, por ser polivalente, desculpa, polivalente, acho que é muito importante a formação, às vezes a gente acaba esquecendo de algumas... com os pequenos a gente acaba fazendo bastante essas áreas, mas quando acaba indo para os maiores acaba até saído um pouquinho do contexto né, acaba focando mais em outras áreas. Acho que é isso

Entrevista narrativa: professora 2 em 19-11-2017

Professora 2: Então comecei muito nova comecei com 21 anos em escola particular por muitos anos e aí passei no município, mas na cidade do Paraná e trabalhava no município e no particular, até me chamarem para ser coordenadora pedagógica.

Aí eu deixei a escola particular e fui ser coordenadora pedagógica de uma creche. E aí (risos), gostaram tanto de mim que me colocaram em outra creche e eu ficava meio período em uma creche e outro período na outra, porque a diretora não tinha suporte para ajudá-la na parte pedagógica. Ela ficava com a parte burocrática e documentação e eu ficava com a parte pedagógica. Mas aí eu pedi para voltar para a sala de aula porque não era o que eu queria. Aí trabalhei lá oito anos na cidade no município e no estado do Paraná também. Eu era professora de educação especial. Trabalhei na APAE. aí eu casei e vim para cá. Exonerei tudo lá, passei em concurso em Guarulhos trabalhei lá três anos. Só que era muito longe porque eu morava em São Paulo na saúde. Aí tentei aqui em São Caetano da educação e passei. E desde então estou aqui, desde 2012. (Risos) é bastante tempo.

E aí já trabalhei com G3 né, a princípio, mas já faz três anos que estou com o G2. Éh e de que maneira venho desenvolvendo o meu modo de dar aula, são as minhas experiências mesmo com eles, porque as crianças dão o caminho, você percebe quando eles querem movimento, quando eles começam a ficar agitados, eles vão dando sinais, então eles vão norteando a gente. E aí em cima das nossas observações, aí a gente vai revendo a nossa prática, vai vendo o que precisa melhorar, (Silêncio)

Bom os desafios eu acho, na minha opinião, às vezes, não dão seu apoio em sala de aula. O seu API auxiliar então às vezes, eu acho que falta um pouquinho, não sei se é a formação ou o perfil da pessoa, né então assim é como sugestão de repente fazer um concurso com pessoas que estão cursando uma faculdade de pedagogia, de letras, não sei... direcionada para a educação. Né porque ela tem que ter isso... porque é muito complicado, às vezes você quer dar uma atividade, a pessoa não entende assim que o mais difícil para mim é isso. O apoio na sala de aula. (Silêncio)

Professora 2: Então os cursos no CECAPE é os cursos que geralmente que eu faço são de inclusão é com os quais eu mais me identifico e eu uso essas atividades, essas dicas e tal para trabalhar com as minhas crianças, principalmente na parte de psicologia que elas explicam a parte de comportamento, por que G2 é isso. É mais o comportamento deles que é difícil porque é uma fase que eles estão mudando né, em transição, então eu percebo que eu posso aplicar bastante coisa na parte de psicologia com as crianças. (Silêncio)

Mércia: Em relação a formação do CECAPE oferecida em horário de serviço, como é isso para você?

Professora 2: Em horário de serviço?

Mércia; Professora de apoio dentro da escola, como que é para você isso?

Professora 2: De certa forma um respaldo né, porque se você tem dúvidas, a única coisa ruim é o horário, de fazer um cronograma, meia hora, uma hora, não sei, fora daquele horário que as crianças precisam da gente, principalmente os horários de pico, almoço, esses horários, assim que precisam de mais atenção. Então, eu acho

que disponibilizar um horário para a gente conversar. Porque assim, às vezes quando entra na sala e a gente está dando uma atividade e a gente não consegue conversar né. Para direcionar mesmo, a gente entrega o planejamento, lá na escola é feito semanalmente e aí a gente faz o planejamento e o relatório, muitas vezes as meninas também dependendo da demanda de coisas que elas têm para fazer elas (diretora e PROAUDI), também não conseguem conversar com a gente né. E eu também sinto falta de reunião na escola, né pelo menos até propus uma vez por mês a gente poder fazer um cronograma, do que vai fazer para conseguir tirar as nossas dúvidas para ver se a gente consegue sanar para todo mundo falar a mesma linguagem. Nem o HTPC é obrigatório, se fosse, todos teriam que participar e seria um horário em que todos pudessem trocar ideias e conversar assuntos importantes.

Mércia: As trocas entre os pares - fala mais um pouco sobre isso o que você pensa porque você sente essa necessidade dessas trocas, o que traz?

Professora 2: É a visão, às vezes eu tenho uma visão, por exemplo, como eu divido sala com a Karin, então ela tem uma visão e da mesma situação eu tenho outra visão e eu acho isso importante porque aí é uma coisa completa, né cada uma no seu ponto de vista fala sobre aquela criança. Ela falava assim, aí aquela criança gosta bastante de pular, para mim ela gostava mais de desenhar, né porque a parte de desenho a parte de artes era comigo e a parte de movimento era com ela, né e aí então eu comecei a observar no parque né que ele já estava se apropriando do brinquedão que ele já estava subindo sozinho aí a gente começa a olha de outro jeito o olhar da outra pessoa também. Né e principalmente na hora de fazer as atividades sequenciadas, na construção das sequencias mesmo. Quando a gente está sozinha a gente tem um foco, quando a gente tem outra pessoa a gente compartilha e consegue construir uma coisa bem legal né.

Mércia: Fala um pouquinho mais a respeito das especificidades de trabalhar com essa faixa etária de crianças de dois anos, como é isso para você? é diferente ser professora de criança pequena de dois três anos do que dos maiores?

Professora 2: Então G2 é movimento eles se movimentam muito é aonde a gente começa com autonomia, trabalho com a autonomia deles e no segundo semestre é quando eles deslancham na linguagem oral, né até nossas sequências são planejadas em cima dessas características das crianças. Então no primeiro semestre a gente trabalha bastante artes, exploração de materiais, circuito e ... (silêncio) ah... trabalhou contagem com a coleção de chaveiros, tampinhas brinquedos e pedras, com a parte de contar com a roda, a parte da concentração a gente trabalhou tudo no primeiro semestre. Aí chegou ao segundo semestre, quando a gente vai trabalhar de repente algumas brincadeiras com regras, eles já entendem, eles já estão compreendendo, porque a gente trabalhou bastante coisa de exploração no primeiro semestre né, eles já sabem sentar, já sabem brincar, tanto é que agora no final do ano, eu estava fazendo a rodas e eles estavam brincando em volta de mim de corre cutia. E a gente também trabalha linguagem oral, agora no segundo semestre, com reconto de histórias que a gente escolheu a história dos Três Porquinhos, a gente trabalhou várias maneiras e aí no final eles que iam contar a história, né eles ficaram tão fascinados que eles contam numa boa assim, não importa quem está na sala, eles se apropriaram realmente da história, do falar do narrador, do lobo.

Mércia: Se você pudesse mudar alguma coisa em relação à capacitação oferecida pelo CECAPE você mudaria e por quê?

Mércia: Ou alguma sugestão do trabalho realizado pelo CECAPE em relação à formação tanto em horário de serviço como na formação continuada.

Professora 2: De repente se fizesse por faixa etária né, seria interessante para gente poder ter uma outra visão de como as outras escolas, como está sendo trabalhado lá, até troca de ideias, né trabalhar aquele mesmo assunto de outras formas, né seria legal e também uma coisa que a gente acha que peca um pouquinho é na parte de indisciplina, conversar sobre indisciplina, né orientar. Eu sei que não existe uma receita pronta, mas orientar. Você pode fazer isso. Esse curso que eu fiz no CECAPE de educação especial, então ela explicava, né vamos de certa forma, prever uma ação da criança que ela vai fazer aquilo, então a gente tem que bloquear. A gente sabe que ele vai bater, então vamos evitar e eu acho que os auxiliares também teriam que ter isso, não só professores ter essa visão. Os professores têm que trabalhar com as crianças e orientar os auxiliares a todo o momento. (Silêncio) ...

Mércia: Tem mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

Professora 2: Que eu prefiro as capacitações de sábado, foi muito legal a semana de educação pedagógica e também, normalmente ela costuma junto com os relatórios e acaba atrapalhando um pouquinho a participação e na nossa rotina do nosso calendário. No meu caso, aos sábados seria melhor, porque faria durante o dia que eu acho melhor. Porque quando faz a noite, a gente já trabalhou o dia todo e chega à noite para ir ao curso, você já está cansado e às vezes você não absorve nem a metade do que você precisaria né, às vezes você vai, mas nem está lá, né o corpo está pedindo cama. (Risos), então de sábado eu acho que seria melhor, as capacitações feitas de sábado me parecem que são mais produtivas.

Mércia: Tem mais alguma questão que você gostaria de acrescentar?

Professora 2: Não

Mércia: Em relação à concepção de criança quem são as crianças com as quais você trabalha?

Professora 2: A criança aprende a partir do corpo dela, então a gente tem que trabalhar muito com contato, afetividade, ver o outro é quando ela começa a se perceber o eu e o outro, a parte de socialização da sala, o contato com outras crianças, do compartilhar, o dividir os espaços, quando a gente monta os cantos que a criança começa a entender o que faz parte daquele contexto né, para ela se organizar e ela também precisa de uma rotina e rotina é o principal que embasa o nosso dia, porque aí a criança vai ter a noção de tempo né. Que horas que minha mãe vem? Depois da sopa. Né. Vou dormir pro? Estou com sono - não depois que você almoçar e escovar os dentes. Aí chega ao final do ano e eles já estão com a rotina certinha e quando a gente muda alguma coisa da rotina eles: ué pro nós não vamos escovar os dentes?

Mércia: mais alguma coisa?

Professora 2: Acho que não.

Entrevista narrativa: professora 3 em 19-12-2017

Professora 3: Você vai ler a pergunta?

Mércia: Não fique à vontade para responder como desejar.

Professora 3: Com relação a minha trajetória profissional, agora em agosto eu fiz trinta de carreira, então desde pequena eu sempre dizia que queria ser professora, então minhas brincadeiras simbólicas, sempre era com as minhas amigas, eu era professora e minhas amigas eram alunas, minhas bonequinhas eram alunas a lousa com giz e outros brinquedos que eu tinha, tinha panelinha, arrancava o cabo, fazia papinha com terra e fazia bolo de chocolate e o matinho e grama era saladinha, então eu já tinha isso dentro de mim. Eu queria aprender e ensinar e ensinar e aprender, já tinha isso em mente, então depois até a oitava série eu já tinha em mente em fazer o magistério. Fiz o magistério na Bonifácio, que o carro chefe lá, o mais forte era o magistério. Então eu fiz os quatro anos e me formei e mesmo antes de me formar eu já dava aula particular e também tinha a intenção de ser professora de matemática, me formei, entrei no Estado como professora de primário e depois eu entrei na Prefeitura em 1987, eu fui fazer matemática com bolsa da prefeitura de São Caetano, depois terminado, fiz faculdade de pedagogia também com bolsa de estudo da Prefeitura, então quero deixar bem claro eu fui uma das pessoas que fui beneficiada com a questão de bolsas de estudo da prefeitura e isso foi muito importante que eu venho de uma família simples, então é necessário sim ter bolsa de estudo para munícipes de São Caetano e professores e profissionais que trabalham em São Caetano é necessário investir no profissional (barulho de porta e silêncio).

Professora 3: É então eu venho desenvolvendo o meu trabalho então com a teoria e ligando também à prática, quando a gente faz magistério e pedagogia a gente aprende a didática, a gente estuda Piaget, né Sócrates, os filósofos, Vygotsky, então, nós temos um pouco da teoria, mas também é muito difícil a prática, é sempre preciso rever, então por isso durante esses trinta anos, eu sempre procurei ir a todos os encontros da prefeitura que sempre foram gratuitos, mantidos pela prefeitura e também eu participava de palestras particulares. Também comprava livros pedagógicos que falavam de determinados assuntos que eu tinha dificuldade, para estar me informando né, e ao longo do tempo, antigamente se falava que a geração só mudava de dez em dez anos, depois de cinco em cinco, mas a evolução está muito rápida, então as crianças em um ano, é outra comunidade, é outra criança, nós estamos na era digital, então é necessário o professor não ficar parado no tempo tem que se, eu não gosto de usar a palavra reciclagem, nós não somos objeto, mas sim estar em contínua reflexão, né, com professores atuais atualizados e estudados, com os antigos e com os novos, todo mundo tem algo para dar. (Silêncio)

Professora 3: Quem são essas crianças para mim? A minha concepção de criança é que a criança não é uma tábua rasa ela traz de casa também o conhecimento, traz de casa a cultura, traz de casa o convívio social, então a escola é um elo, é uma via de duas mãos, a família ajuda a escola e a escola ajuda a família, porque nós não vamos trabalhar só a criança no comer e beber, então tem o brincar e as necessidades cognitivas

Professora 3: Tem o cuidar?, Tem principalmente de zero a três anos é bastante o cuidar, porém não podemos esquecer da parte pedagógica, então além do cuidar,

ensinar a ir ao banheiro se limpar ter modos na hora de se portar na refeição, temos os projetos self-service e também é necessária a parte de conteúdo e na questão de conteúdo, aqui em São Caetano nós temos as Orientações Curriculares 2013, então que foi muito bem elaborada por professoras da nossa rede e que nos norteia, também porque já sabíamos, tenho clareza de quais são os objetivos, os conteúdos a serem trabalhados em cada faixa etária e com esse documento, fica mais fácil ainda, não só para fazer um plano de aula, mas quando se tem alguma dúvida, você recorre a ele né, porque a nossa cabeça não é um computador, então eu recorro a ele e aos documentos apostilas textos, livros indicados que nos dão na formação.

Professora 3: Então estamos com crianças na era digital, mas é necessário o convívio social, eles estão a todo o momento digitando no tablete, no celular e essa parte do convívio social fica a desejar, então nós temos que investir nas brincadeiras simbólica, investir no brincar, nos jogos lúdicos, no convívio social com as oficinas de convívio, inclusive na minha época, quando eu comecei, não existiam cantos, mas com a equipe pedagógica surgiu o termo canto que para mim era cantar e agora, são atividades diversificadas para receber essa criança. Depois oficinas de convívio não tinham essa prática e depois integramos dentro da escola de quinze em quinze dias, as crianças do G3 convivem com outras de outra sala, com crianças de outra faixa etária, e também com educadores diferentes isso é muito importante, com jogos lúdicos e brincadeiras e a parte da escrita também é estimular a criança para a escrita. A gente inicia com o nome próprio que é coisa mais importante que ela tem é o seu nome e o nome dos amiguinhos da sala, é então não é ficar fazendo cópia e isso vem ao longo do tempo, depois a própria criança quando ela já saber, ela começa a se interessar em copiar o seu nome o nome do amiguinho, escrever o nome da mãe, aí ele faz a cópia de forma natural, não é imposto pelo professor quando eles pegam o gosto pela escrita e sabe que a escrita tem uma função social, o cartaz, o bilhete, o convite. Está bom? (Silêncio), são exemplos porque tem muita coisa que eu tenho na minha cabeça e eu não sei resumir tá, Mércia. (Risos.)

Professora 3: O que eu observo de específico no trabalho com as crianças bem pequenas? Nesta questão de zero a três anos algumas pessoas pensam que é só brincar, quanto menor a faixa etária requer mais responsabilidade, profissionalismo, ética e afeto do professor, porque estamos formando personalidade, formando caráter de 0 a 3 mesmo, se as crianças têm vivências ruins e exemplos ruins em casa, aqui na escola nós temos que proporcionar para elas oportunidades, através de propostas adequadas, brincadeiras lúdicas, interação, socialização para que tenham novas experiências, novas descobertas, aonde elas vão construindo seu conhecimento. Não posso dizer que sou piagetiana, mas a gente tem muito fundamento de Piaget né, em que a criança constrói e tem que ter o meio social, tem que ter a interação e as coisas ao seu redor para ela construir o conhecimento e tem que ter as trocas e de criança para criança é diferente do que brincar com adultos fica infantilizada, aí (nhe nhe, nhe), casinha, bonitinho, então ela tem que brincar com criança da faixa etária dela com brincadeiras diferentes, troca de experiência diferente.

Professora 3: Os desafios são esses, eu sou do tempo das antigas, então no meu tempo o computador em 1988 quase ninguém tinha acesso e tinha que pagar escola particular, agora aqui em São Caetano, nós temos escola de informática, temos curso pela prefeitura, até idosos fazem cursos de computação, tem a lousa interativa na escola, então tem que ser um aliado pra gente esses audiovisuais, não para a criança

ficar bitolada né ,então a mesma questão das músicas a não repetição das músicas de massa e sim músicas com qualidade, por exemplo a Arca de Noé de Vinicius de Moraes e Toquinho, músicas clássicas, e no vídeo a mesma coisa, não ficar repetindo CDs que as crianças já ficam assistindo em vinte, trinta vezes em casa , mas alguns CDs que realmente sejam relacionados com as nossas sequências de atividades, com projetos, né que resgatar o nosso folclore que é riquíssimo, valorizar a festa junina que é algo próprio aqui de São Paulo, então aqui o nosso forte é festa junina, em Pernambuco o frevo, os gaúchos é a chula, os portugueses é a dança do vira-vira, então a gente tem que resgatar isso. E que não seja só voltada a questão de arrecadação de dinheiro, mas mais um momento como a festa da família de estar trazendo essa família para a escola que tem muitas crianças que os pais trabalham, trazer esse pai, essa mãe, essa avó que outra questão que também mudou é quem são a nossa família. Então também temos que como professora, temos que saber lidar com isso né ,então crianças em que a avó é tutora, pais separados, famílias diferentes temos eu trazer essas famílias para a escola né que eu acredito que é por meio da educação que a gente vai conseguir alguma modificação nos adolescentes, né porque é a criança que temos hoje vai ser o adolescente de amanhã eu acredito que é por meio da educação que a gente tem esperança que eles irão ser menos violentos e que construam o seu caráter né. Que mais... (não audível). (silêncio)

Professora 3: A relação eu já disse que o profissional tem que ter ética, isso já está nele, ética pessoal, estudo ele se qualifica, mas não pode ficar parado no tempo, requer que ele esteja em constante reflexão, com outros educadores né, tem algumas terminologias mudando, práxis, outros nomes, nomenclaturas, mas os conteúdos são sempre as mesmas, linguagem matemática ciências, natureza, sociedade, movimento, exercícios, não é porque a criança é tida como um todo, então eu tenho que estar e o CECAPE eu sempre procurei participar porque tem que ter essa ligação e uma coisa que eu acho muito importante na sala de aula, no CECAPE é que são profissionais, são formadoras que vieram de sala de aula , as orientações e as sugestões que nos dão, são coisas que elas já vivenciaram em sala de aula, então é uma conversa de educadora para educadora e também eu sempre tive a felicidade de que as formadoras que iam nas escolas ou os encontros que eu fiz, sempre foram formadoras com muita ética, sempre me senti à vontade em perguntar, de conversar, de fazer troca, eu nunca me senti assim, como pode dizer, humilhada ou com até tenho vergonha de perguntar, mas me arrisco, sempre falo, tem que perguntar pra esclarecer, então por mais que a gente tenha tantos anos, a gente sempre, mesmo as novas elas tem muito pra dar, porque elas tem... elas são criativas sabem lidar com a informática, com outras tantas coisas ,então a gente faz as trocas, então eu acho muito importante essas formadoras serem pessoas que vivenciaram dentro de sala de aula e elas sabem o que estão falando, porque vieram de sala e elas conseguem transmitir também, porque às vezes a pessoa é muito inteligente, tem muitos cursos, aqueles professores de faculdade que a gente fala é gênio, é crânio, mas não consegue passar o conteúdo pro aluno. Então, eu acho muito importante que essas formadoras sejam do meio de nós mesmos, escolhidas entre nós ne e que a gente se sinta à vontade em trocar essas experiências, porque quem tem a ganhar é sempre a criança quanto mais formação, quanto mais orientação o professor, tanto eu que tenho muita idade de e tempo de carreira como professor que está iniciando é importante, porque ele se sente amparado e sabe se ele tiver dificuldade pedagógica, ele pode contar com o formador pedindo uma ajuda. Que é a questão de gestão de sala de aula que para a gente conduzir bem e ter uma gestão boa requer isso, ter ética profissional,

capacitação, formação e troca até dentro da própria escola, por isso também é importante as HTPCs que iniciou este ano, foi legal também uma vez por mês, ser no departamento, no CECAPE porque tem os espaços são super legais, então dá para passar vídeos, fazer experiências na prática e a pessoa fica sempre com gostinho de QUERER aprender mais, querer voltar no próximo encontro, então é importante também ter o momento na escola, com as professoras só da escola e momento no CECAPE de formação nos HTPCs . Também achei legal no começo do ano, quando foi feito uma pesquisa para perguntar qual o dia melhor para a gente, porque assim, poderia atingir o melhor dia para atingir a maior quantidade de pessoas. É lógico que não dá para contentar a todo mundo, mas eu fiquei contente, porque para mim ou terça ou quarta é um dia que eu estou livre e posso participar. (silêncio).

Professora 3: Quer fazer mais alguma pergunta? (Inaudível)

Professora 3: Acho que é importante avisar com antecedências as data para as escolas das formações, porque às vezes as informações chegam muito em cima da hora e o principal, eu não porque eu sou solteira, mas as minhas amigas são casadas, tem vida particular, então é melhor chegar com mais antecedência esse cronograma que ai a gente tem condições de se organizar e também, além do tema, às vezes a gente vai só pelo tema, dizer se precisa preparar algum material ,ou dar apostila com antecedência, porque eu lembro que teve uma vez que eu recebi uma apostila de oito páginas para ler em dois dias, impossível. Tanto que chegou lá o rapaz perguntou quem que leu, só eu e uma ou outra que leu só eu o comecinho e respondendo às perguntas dele, eu me senti até meio acanhada, porque a gente se sente mal né. E olha que eu não tinha lido a apostila inteira, então quando tiver apostila, ou levar um material específico que vai precisar usar, avisar com antecedência, para o professor se preparar e já ir com as perguntas, não é dúvida, já ir com a concepção do que vai ser tratado na hora e o material providenciado. Geralmente, o departamento sempre providencia, quando tem as experiências ou mesmo os congressos, eles providenciaram todo o material, tudo bem organizado tudo. Isso é o que eu gostaria e ah este ano não teve esse problema, mas datas com feriados ou questão religiosa às vezes eu fico no impasse, se tenho que faltar na questão religiosa, na reunião e respeitar isso, em dia assim de feriados em que a turma vai faltar mesmo ou um dia importante para quem é religioso e vai faltar para ir naquele compromisso, acho que é só.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Convido você a participar como voluntário (a) da pesquisa: **Formação Continuada na Educação Infantil: especificidades da atuação com crianças bem pequenas na rede Municipal de São Caetano do Sul**, realizada pela mestranda Mércia Figueiredo Della Maggiora Victor Ferreira do Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação Profissional: Formação de professores da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, orientada pela Prof.^a Dr.^a Marta Regina Paulo Silva. O objetivo geral da pesquisa é o de compreender como a formação continuada oferecida pelo Centro de Formação dos profissionais da educação Dr.^a Zilda Arns – CECAPE, contribui para uma prática pedagógica docente de professores(as) que atenda às especificidades das crianças de 0 a 3 anos nas Escolas Municipais de São Caetano do Sul.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e a entrevista será gravada, ficando o material em meu poder, tendo em vista a realização do referido estudo. A confidencialidade das informações geradas e a privacidade serão garantidas, juntamente com o respeito pleno aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos sujeitos da pesquisa. A sua participação nesta pesquisa é opcional. Caso seja de seu interesse, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Aceitando fazer parte do estudo, assine este documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra fará parte da pesquisa.

APÊNDICE C - CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL

Consentimento Da Participação Da Pessoa Como Sujeito

Identificação da Pesquisa

Dados de identificação da pesquisa

Título da Dissertação de Mestrado: FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES DA ATUAÇÃO COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL

Mestranda: Mércia Figueiredo Della Maggiora Victor Ferreira

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Regina Paulo da Silva

Identificação do(a) Participante:

Nome: _____ Idade: _____

Função: _____ Formação acadêmica: _____

Eu, _____, portador(a) do RG nº _____, fui suficientemente informado(a) e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima.

São Caetano do Sul, _____ de _____ de 2017.

Participante -

Pesquisadora responsável – Mércia Figueiredo Della Maggiora Victor Ferreira

ANEXO A

DOCUMENTO DE AUTOFORMAÇÃO – PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
1. PLANEJAMENTO	
Indicadores	Ações
1.1. Tem um conhecimento amplo e profundo dos eixos de trabalho e seleciona a melhor estratégia de ensino para que as crianças aprendam.	<ul style="list-style-type: none"> - Propor atividades que atendem a amplitude do eixo. - Trabalhar com os conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos até acontecimentos específicos dentro dos eixos de trabalho. - Planejar e executar as atividades com variedade de propostas atendendo a diferentes conteúdos no mesmo eixo (linguagens). - Contemplar todos os eixos dentro da sua rotina de acordo com a frequência sugerida na rotina referênciada.
1.2. Conhece as características da faixa etária com a qual atua e planeja a melhor estratégia de ensino para que as crianças aprendam.	<ul style="list-style-type: none"> - Planejar atividades e organizar espaços com desafios adequados à faixa etária. - Planejar atividades adequando o tempo e os materiais com as necessidades da faixa etária.
1.3. Possui um planejamento anual alinhado às orientações curriculares e expectativas de aprendizagem da Secretaria de Educação.	<ul style="list-style-type: none"> - Construir, utilizar e adaptar um planejamento anual, considerando a faixa etária e as características do seu grupo de crianças.
1.4. Todas as suas sequências didáticas e projetos são planejados com o foco nas habilidades e competências esperadas para o conteúdo em questão.	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer planejamento de projetos e sequências com definição clara de objetivos, conteúdos, etapas e avaliação. - Selecionar estrategicamente os recursos para atingir os objetivos do projeto e /ou sequência. - Selecionar temas de acordo com as necessidades e especificidades do seu grupo.
1.5. Planeja avaliações para acompanhamento contínuo do aprendizado de suas crianças e adequação das suas práticas de ensino.	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar as aprendizagens da criança para acompanhar sistematicamente o percurso, utilizando instrumentos de observação e registros variados como pautas, relatos, vídeos, produções das crianças e etc. - Replanejar suas propostas de acordo com os seus registros.
1.6. Possui grande repertório de estratégias eficazes, antecipa dificuldades que as crianças possam ter e planeja intervenções/estratégias para superá-las.	<ul style="list-style-type: none"> - Planejar o uso de recursos e espaços variados, organizando um ambiente de aprendizagem desafiador. - Antecipar e planejar intervenções eficazes com intencionalidade pedagógica.
1.7. Prepara aulas com objetivos claros e alinhados com as orientações curriculares e as expectativas de aprendizagem da Secretaria de Educação e acompanha constantemente o alcance de suas metas.	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver as propostas contidas em semanário de modo alinhado às Orientações Curriculares e expectativas de aprendizagem da Secretaria de Educação. - Planejar aulas articulando objetivo, conteúdo, etapas e avaliação. - Monitorar objetivos gerais, trabalhando com metas claras.
1.8. Prepara aulas com diversidade de materiais e/ou recursos didáticos. Conhece e explora o potencial deste tipo de ferramenta para o aprendizado da criança.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os materiais e/ou recursos didáticos disponíveis na unidade escolar. - Reconhecer o potencial e as possibilidades didático-pedagógicas do material e/ou recurso disponível. - Selecionar antecipadamente materiais e/ou recursos didáticos diversificados e adequados à proposta a ser realizada.

1.9. Planeja aulas contando não apenas com a utilização dos materiais e/ou recursos didáticos disponíveis na escola.	- Confeccionar materiais necessários, de acordo com a faixa etária, complementando o acervo da escola.
1.10. Planeja situações que promovam a construção da autonomia com intencionalidade educativa e pedagógica.	- Planejar situações em que as crianças realizem ações por si só. - Planejar situações que permitam que as crianças circulem com independência nos espaços propostos. - Planejar a disposição/organização dos materiais de maneira que as crianças tenham acesso e os manipulem com autonomia.
1.11. Prepara aulas que estimulam as crianças e os envolvem em um aprendizado interativo.	- Planejar situações em que as crianças interajam e troquem experiências com diversas faixas etárias.
1.12. Prepara aulas considerando os diferentes agrupamentos das crianças, fracionando atividades que abarcam as diferentes modalidades organizativas: atividades permanentes, de passagem e independentes, projetos e sequências.	- Planejar diariamente situações de aprendizagem, considerando demandas do grupo e individualidades de cada criança. - Planejar situações de aprendizagem entre uma atividade e outra para que as crianças não fiquem ociosas. - Elaborar sua rotina contemplando todas as modalidades organizativas.
1.13. Planeja a rotina considerando a diversidade dos eixos de trabalho (linguagens) e as modalidades organizativas, e a compartilha com as crianças e educadoras para que possam se organizar no tempo e no espaço.	- Elaborar o semanário no prazo estipulado. - Deixar o semanário em sala, em lugar visível e acessível. - Prever momentos de conversa com as crianças e auxiliares para que todos fiquem a par das propostas da rotina.
1.14. Sempre aproveita ao máximo as diferentes formas de organização dos espaços e ambientes dentro e fora da sala de aula para potencializar o aprendizado da criança.	- Preparar o ambiente para que a criança aprenda de forma ativa e na interação com outras crianças e adultos. - Planejar tarefas em que as crianças são convidadas a preparar e/ou modificar o ambiente. - Modificar constantemente o espaço de acordo com atividades que demandem movimento corporal, aconchego, faz de conta, leitura, investigações, etc.
1.15. Elabora um planejamento apropriado, com adaptações, estratégias e utilização de recursos específicos, para que as necessidades das crianças com deficiência ou dificuldades de aprendizagem sejam atendidas.	- Planejar atividades e materiais adaptados às crianças com necessidades especiais. - Adaptar espaços e materiais às crianças com necessidades especiais, visando seu desenvolvimento e segurança. - Planejar agrupamentos visando e promovendo a inclusão.
2. GESTÃO DA SALA DE AULA	
Indicadores	Ações
2.1. Estabelece comunicação inteligível com as crianças e suas respectivas famílias, acolhendo e estimulando o fortalecimento de vínculos.	- Acolher as crianças com afetividade. - Conversar com os alunos utilizando tom de voz e vocabulário adequado. - Dirigir-se à criança, colocando-se na altura dela. - Dar oportunidades para as crianças se expressarem, ouvindo-as com atenção. - Executar ações de adaptação previstas em seu planejamento durante todo o ano, com as crianças e seus familiares.

	<ul style="list-style-type: none"> - Dirigir-se às famílias de maneira acolhedora, estabelecendo relação de confiança e parceria com as mesmas.
2.2. Comunica com clareza à equipe da sala suas intenções com as crianças, garantindo o fortalecimento de vínculo e o bom andamento da dinâmica de sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Socializar com a equipe da sala sua rotina e planejamento. - Estar aberto a sugestões e ideias. - Envolver a equipe nas propostas e dinâmicas da sala.
2.3. Estabelece uma rotina de sala de aula e a mantém durante o ano letivo, com o apoio das crianças.	<ul style="list-style-type: none"> - Ter clareza e cumprir a rotina planejada em seu semanário, flexibilizando quando necessário. - Compartilhar diariamente sua rotina com as crianças.
2.4. Estimula o interesse das crianças durante a aula, por meio de seu domínio do repertório do conteúdo, da utilização de estratégias adequadas e considerando as características e necessidades da faixa etária com a qual atua.	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar as suas propostas previamente planejadas, utilizando materiais adequados, atrativos e seguros. - Organizar espaços adequados e instigantes para as propostas, promovendo situações desafiadoras e investigativas.
2.5. Desenvolve situações que promovem interações pessoais, interpessoais e com o meio, favorecendo a autonomia das crianças.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover situações de interações com crianças de diferentes faixas etárias e adultos. - Promover e incentivar a exploração de diferentes espaços e materiais de forma autônoma.
2.6. Considera o equilíbrio de propostas em espaços externos e internos, opções de atividades calmas e agitadas e a distribuição dessas propostas ao longo do dia, além de garantir a ausência de tempos de espera desnecessários, por meio das atividades de passagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a rotina, considerando: o ritmo, o equilíbrio entre as propostas e a concentração das crianças. - Diversificar e explorar diferentes espaços. - Utilizar atividades de passagem ao longo da rotina.
2.7. Está sempre alerta, dinâmico, autoconfiante e lida com conflitos e imprevistos ocasionais de forma pontual e respeitosa.	<ul style="list-style-type: none"> - Interagir com as crianças durante todas as propostas. - Mediar conflitos com habilidade, permitindo a reflexão da criança e cria oportunidades para ela resolver. - Colocar-se com segurança durante as propostas. - Manter o equilíbrio diante de imprevistos. - Potencializar situações não planejadas, revertendo-as em oportunidades de aprendizagem.
2.8. Favorece a formação de uma comunidade de aprendizagem entre as crianças nas diversas situações dentro do contexto escolar, considerando colaboração, trocas e confronto de ideias, e respeitando a diversidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar com diferentes agrupamentos de acordo com a proposta, a intencionalidade e os critérios pertinentes, tendo clareza dos objetivos. - Realizar boas intervenções dentro dos agrupamentos.
2.9. Associa o cuidar, o educar e o brincar, considerando os aspectos cognitivos, afetivos, físicos, sociais, éticos e estéticos da criança.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia das crianças e desenvolve as propostas, associando o cuidar, o educar e o brincar, acompanhando de perto e com intencionalidade os momentos da rotina. - Favorecer através das ações a construção do conhecimento de autocuidado e cuidado com o outro.

	- Promover ações que favorecem o desenvolvimento integral da criança nos aspectos: cognitivo, afetivo, físico, social, ético e estético.
3. PRÁTICAS DE ENSINO	
Indicadores	Ações
3.1 Sinaliza suas ações, antecipando com clareza o que irá acontecer, realizando encaminhamentos apropriados e estabelecendo combinados necessários para a execução do trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar de rodas de encaminhamentos ou outras ações para orientar a próxima atividade a ser realizada. - Retomar com frequência os combinados com as crianças. - Ser clara ao explicar procedimentos de trabalho.
3.2 Desperta o interesse da criança, levantando conhecimentos prévios, respeitando suas vivências culturais e sociais e considerando essas vivências no processo de construção de conhecimento, além de estabelecer conexões que promovem aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Dar oportunidade para as crianças demonstrarem seus conhecimentos em diferentes situações de aprendizagem. - Realizar intervenções adequadas que promovem desafios que favorecem a aprendizagem.
3.3 Garante que as experiências proporcionadas às crianças sejam contextualizadas e significativas, em um ambiente que favoreça a autonomia e a investigação na busca e construção de saberes.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar propostas adequadas à faixa etária das crianças respeitando suas características individuais. - Organizar a sala de maneira a facilitar o acesso e promover a livre escolha por parte das crianças. - Organizar situações de aprendizagem significativas e contextualizadas para que as crianças possam utilizá-las em situações cotidianas.
3.4 Apresenta com clareza combinados e consignas, sinalizando suas intenções, respeitando cada faixa etária e fazendo uso de linguagem apropriada.	<ul style="list-style-type: none"> - Adequar sua fala às necessidades das crianças, de forma a se fazer entender e não de maneira infantilizada, durante os encaminhamentos e apresentação de propostas.
3.5 Combina estratégias de ensino desafiante e que promovem o desenvolvimento da autonomia, criando espaços e contextos instigantes para diversas formas de comunicação e aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diferentes recursos e materiais provocando na criança curiosidade e novos saberes, envolvendo os diferentes espaços da escola. - Realizar ações que promovem interações, autonomia, desafios e aprendizagem dentro de propostas como oficina de convívio, oficina de percurso, interação no parque, etc.
3.6 Organiza ambientes e materiais que permitem interações, exploração e descobertas partilhadas com outras crianças e os adultos, alternando de maneira segura e encorajadora momentos lúdicos, cognitivos e motores.	<ul style="list-style-type: none"> - Transformar o ambiente de sala de aula de modo a estimular a criança na busca de conhecimento. - Organizar e fazer uso dos cantos de entrada e saída promovendo autonomia, possibilidades de escolha, novos desafios e despertando a curiosidade.
3.7 Atende às especificidades e individualidades das crianças, reconhecendo e respeitando diferentes estilos, necessidades e ritmos no processo de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Ter olhar atento e objetivo reconhecendo as características e necessidades individuais de suas crianças, estabelecendo as intervenções adequadas para cada momento.
3.8 Oportuniza que a criança, de forma autônoma e espontânea, possa colocar em prática, nas situações do cotidiano, o que aprendeu.	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar em sua rotina cantos de livre escolha, cantos de passagem e outras atividades que promovam ações espontâneas onde a criança experimenta sua aprendizagem.

<p>3.9 Envolve as crianças em situações de pesquisa, investigação, levantamento de hipóteses e soluções de problemas, nas quais estas são protagonistas de suas próprias aprendizagens.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Instigar a curiosidade das crianças através de propostas desafiadoras, organizando materiais e espaços que levem à observação, exploração e levantamento de hipóteses. - Oportunizar espaço e tempo na rotina para que a criança possa realizar boas perguntas, comparar dados e compartilhar saberes.
<p>3.10 Adapta/ajusta com flexibilidade e sensibilidade as aulas planejadas, para aproveitar momentos não previstos que têm potencial de aprendizagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar os momentos significativos sinalizados pela criança, oportunizando novas aprendizagens. - Resgatar propostas planejadas anteriormente e não executadas.
<p>3.11 Proporciona situações planejadas de brincadeira, nas quais o aluno explora e reflete sobre a realidade e sobre a cultura na qual está inserido, e se apropria de saberes físicos, emocionais, cognitivos e sociais, que são fundamentais para o seu desenvolvimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar diariamente, com intencionalidade, situações do brincar. - Estimular a interação, o desenvolvimento integral através da estruturação de ambientes desafiadores. - Atuar como mediador e observador, realizando registros reflexivos e replanejando a partir de suas observações. - Diversificar as possibilidades do brincar (largo alcance, tradicional, simbólica, brincar livre, etc.).
4. AVALIAÇÃO	
Indicadores	Ações
<p>4.1 Compartilha a avaliação do desenvolvimento das crianças com as famílias, incentivando a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nas reuniões de pais e eventos escolares, compartilhar a produção das crianças e seus próprios registros. - Envolver os pais nas atividades diárias, compartilhando o trabalho e o percurso da criança, por meio de diálogos informais, registro na agenda e diário de bordo, murais, fotos, filmagens e etc. - Compartilhar o documento de avaliação com os pais.
<p>4.2 Envolve as crianças de 4 e 5 anos no processo de avaliação, incentivando a participação ativa de todos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver ações, atividades e criar situações que estimulam as crianças a se avaliarem. - Compartilha resultados e expectativas das crianças sobre o seu desenvolvimento.
<p>4.3 Utiliza o processo de avaliação mediadora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar-se como mediador dos saberes, incentivando a criança a construí-los com autonomia. - Nos casos de crianças atendidas pelo programa de inclusão, fazer intervenções pontuais e adequadas às necessidades específicas de cada uma em parceria com a professora especialista em educação especial.
<p>4.4 Torna visível nos murais as aprendizagens das crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sinalizar nos murais comentários que evidenciam o percurso das aprendizagens do grupo. - Deixar claro o propósito e a intenção daquilo que expõe. - Envolver as crianças na seleção das produções a serem expostas. - Renovar as produções dos murais periodicamente.
<p>4.5 Garante que crianças que precisam de uma avaliação mais especializada recebam a ajuda e apoio necessário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Encaminhar as crianças, por meio de seus registros e observações no ambiente escolar, para os profissionais especializados a fim de um diagnóstico. - Realizar registros de acordo com as necessidades e avanços alcançados.

	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar em conjunto com a equipe multidisciplinar para garantir que recebam a ajuda e o apoio necessário.
<p>4.6 Usa uma variedade de instrumentos de avaliação (observação, registro, etc.) para obter dados e continuamente monitorar para fazer as intervenções necessárias, propiciando o desenvolvimento das crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer uso de instrumentos de avaliação para obter dados sobre o desenvolvimento das crianças. - Refletir sobre os dados obtidos. - Utilizar suas reflexões para replanejar suas ações. - Pensar em boas intervenções, com intencionalidade, promovendo o avanço das crianças.
<p>4.7 Avalia e estimula as crianças nos aspectos: cognitivo, motor e afetivo-social, proporcionando o seu desenvolvimento global.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar características e habilidades específicas e promover intervenções considerando e abarcando todos os aspectos do desenvolvimento de cada criança. - Perceber características ou situações que interferem em algum aspecto do desenvolvimento, considerando-as ao planejar suas intervenções.
<p>4.8 Constantemente reflete sobre a eficácia do seu ensino, pede ajuda a seus pares para apoiá-lo em suas análises e trabalha a cada dia para melhorá-lo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planejar, refletir e replanejar ações com o objetivo de promover o avanço das crianças. - Compartilhar ações com outros profissionais da escola a fim de aprimorar sua prática.

ANEXO B - Plano de formação
Em branco

Plano de Formação – Formadora CECAPE			
Tutora: Tutorada:			
Período:			
Competências / Comportamentos focados	Metas/Objetivos de desenvolvimento	Ações para atingir os objetivos/metasp	Resultados alcançados
Observações: Cronograma de acompanhamentos:			

Completo

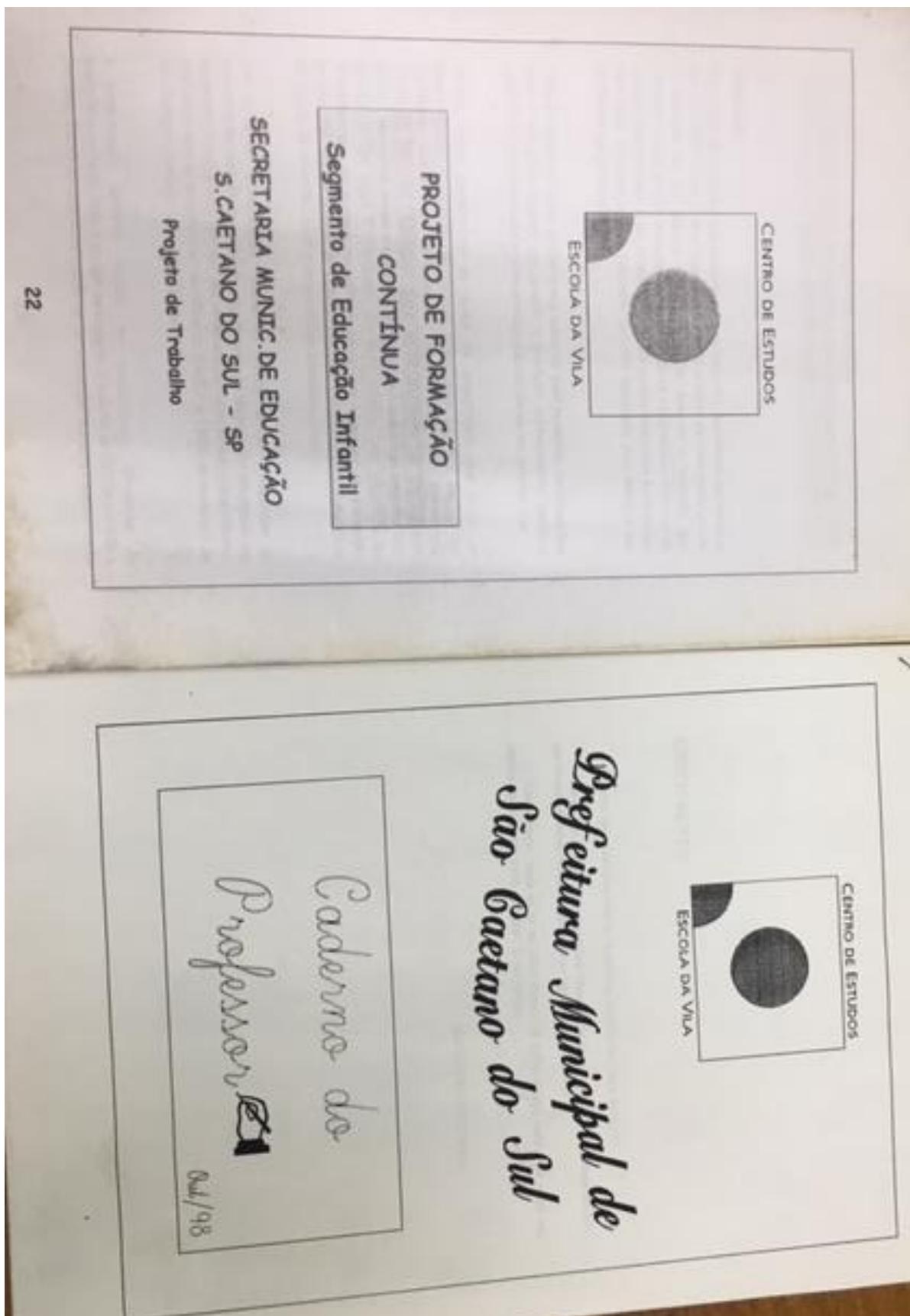
Plano de Formação – Formadora CECAPE			
Tutora: Professora formadora Tutorada: Professora 1			
Período:			
Competências / Comportamentos focados	Metas/Objetivos de desenvolvimento	Ações para atingir os objetivos/metasp	Resultados alcançados
9 GESTÃO 9.1- É coerente na administração do tempo em relação às prioridades . Estabelecer claramente as prioridades e os objetivos diários; . Fazer a distinção entre instrumentos que são importantes, urgentes ou representam distrações.	- Conseguir se organizar para atingir diariamente as prioridades estabelecidas; - Aprender a “falar não” - conseguir priorizar o que é mais importante para mim e não para o outro no momento.	- Anotar as prioridades a serem realizadas diariamente na agenda e o que não for concluído anotar para o próximo dia; - Estabelecer realmente o que é prioritário e saber escolher entre realizar ou não de acordo com as prioridades estabelecidas por mim.	
9.2- Acompanha a elaboração de materiais realizados pelas professoras . Analisar produções e instrumentos pedagógicos formulados pelos professores, intervindo, quando necessário, em	- Estar mais ao lado das professoras para poder auxiliá-las, atender às demandas e acompanhar mais de perto e me apropriar do trabalho pedagógico das professoras.	-Organização por escrito, ao iniciar o dia, para atender as demandas de acordo com as prioridades estabelecidas; - Acompanhamentos de sala: combinados com as professoras momentos de entrada	

<p>busca de garantir êxito nos processos de avaliação.</p>		<p>em sala, aceitando convites, “Me convidando a entrar” quando sentir a necessidade, após verificação de semanário ou caminhada pedagógica. - Planejamento de ações específicas de HTPC de acordo com as demandas trazidas pelas professoras.</p>	
<p>Observações: Cronograma de acompanhamentos: 11/4 -ESTRUTURAÇÃO DOS PLANOS DE FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS ACOMPANHADAS: Prof. 1- período da manhã e Prof. 2- período da tarde. Acompanhamento – observação da prática da PROAUDI com diálogo formativo ao final da ação.</p>			

ANEXO D- Material proveniente da Creche Carochinha que embasou a formação de educadores(as) de berçário no início da criação das escolas de bebês e crianças bem pequenas - 1998.



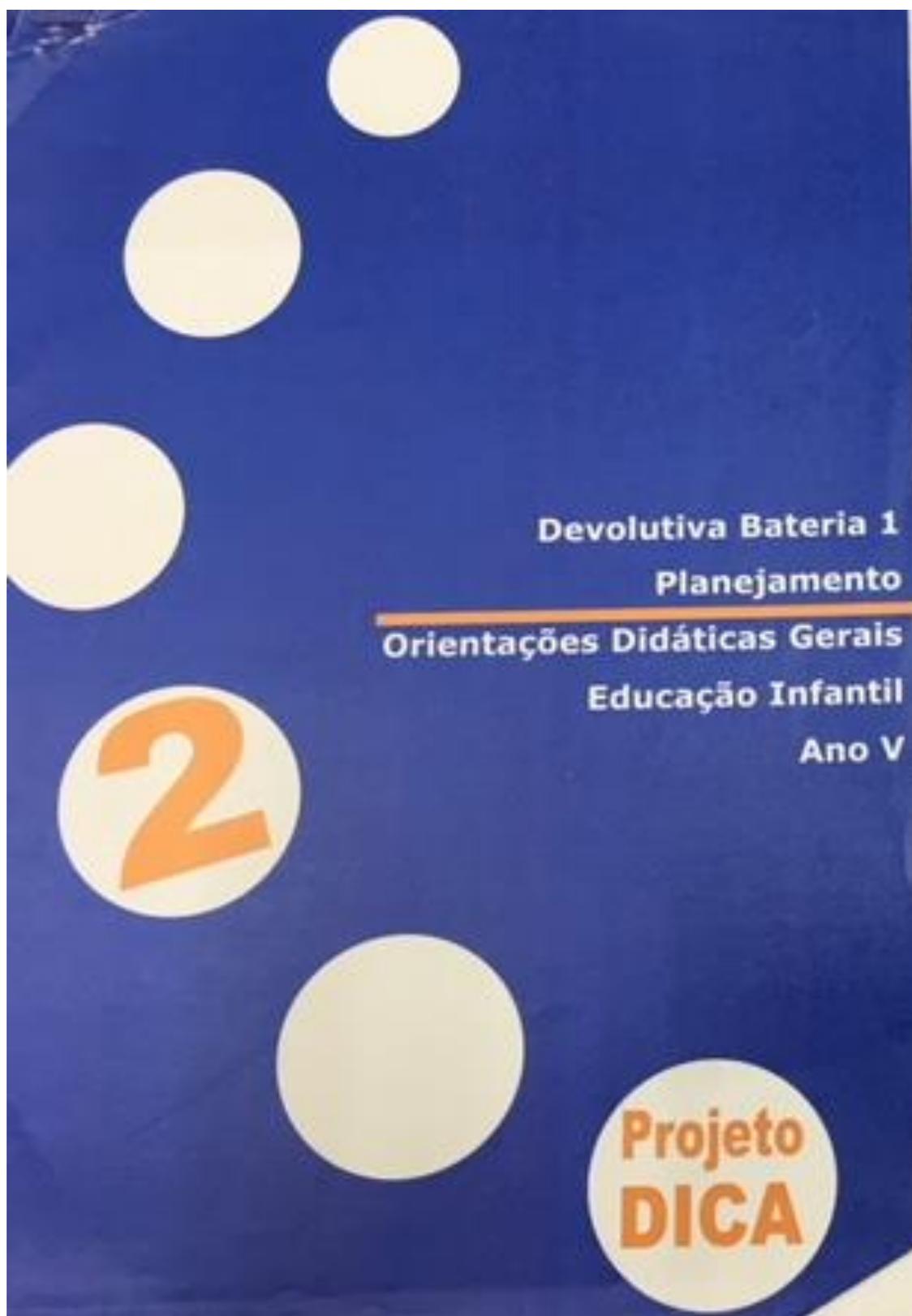
ANEXO E - Documentos demonstram a parceria entre a Secretaria da Educação e o Centro de Estudos Escola da Vila - 1998 a 2001



ANEXO F - Modelo de formação em serviço Projeto Dica – 2010



**ANEXO G – Programa de Formação continuada realizada pelo grupo
DICA - 2011**



ANEXO H – Programa de Formação Continuada realizado pelo grupo DICA fora do horário de trabalho – 2012

