

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - CAMPUS SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS-CCHB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGEd -So

MEIRA CHAVES PEREIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE
SOROCABA (SP): UMA ANÁLISE A PARTIR DA OBRIGATORIEDADE
IMPLEMENTADA PELA LEI 12.796/2013**

Sorocaba - SP
2017

MEIRA CHAVES PEREIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE
SOROCABA (SP): UMA ANÁLISE A PARTIR DA OBRIGATORIEDADE
IMPLEMENTADA PELA LEI 12.796/2013**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Departamento de Ciências e Humanas e Educação [DCHE] da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: “Formação de professores e Práticas Educativas”.

Orientação: Prof. Dr. Fabrício do Nascimento

Sorocaba - SP
2017

Pereira, Meira Chaves

A formação continuada de professores da educação infantil de Sorocaba (SP): uma análise a partir da obrigatoriedade implementada pela Lei 12.796/2013 / Meira Chaves Pereira. -- 2017.
143 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Fabrício do Nascimento

Banca examinadora: Izabella Mendes Sant'Ana, Maria Walburga dos Santos, Eliete Jussara Nogueira

Bibliografia

1. Formação continuada de professores. 2. Obrigatoriedade da educação infantil. 3. Educação infantil em Sorocaba. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

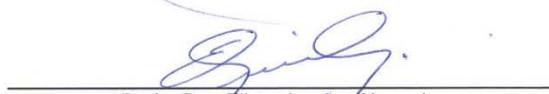
Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Meira Chaves Pereira, realizada em 11/07/2017:



Prof. Dr. Fabricio do Nascimento
UFSCar



Profa. Dra. Eliete Jussara Nogueira
UNISO



Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos
UFSCar



Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos
UFSCar

Dedico este ao meu amado Paulo, meu grande incentivador. Com paciência e muito carinho me apoia e provoca na busca de novos saberes.

Ao meu pai [In memoriam] que desde a minha infância ajudava ampliar o meu olhar sobre as possibilidades de crescimento de minha vida.

Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás passar para atravessar o rio da vida – ninguém, exceto tú.

Existem, por certo, atalhos sem números e pontes e semideuses que se oferecerão para levar-te além do rio, mas isso te custaria a tua própria pessoa; tu te hipotecarias e te perderias. Existe no mundo um único caminho onde só tú podes passar. Onde leva? Não perguntes segue-o!

Nietzsche.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela vida, pela força e inspiração em trilhar este caminho.

Ao meu amado Paulo pelo carinho, paciência e apoio. Pelas palavras de incentivo e das inúmeras vezes que compartilhou saberes, indicações de livros, caminhos. E as vezes tarde da noite, trazia chazinho para que eu tivesse fôlego para continuar a escrita deste trabalho. Pelo entusiasmo e confiança de depositou em mim, desde a minha entrada no campo da educação, me ajudando a alcançar novos horizontes, rumo a uma formação de qualidade. Que um dia eu consiga ser um pouquinho como você. Gratidão.

Ao meu querido orientador Prof. Dr. Fabrício pela confiança, e pelo apoio a seguir em frente quando apontei o desejo em desenvolver a pesquisa no campo da educação infantil. Sempre muito solícito e querido em todos os momentos de desenvolvimento deste trabalho. Sempre que estava ansiosa, me acalmava com suas sábias palavras. Minha eterna gratidão!

As professoras, Dra Walburga Santos e Dra Izabella Mendes Sant'Ana pela participação na banca de Qualificação. Muito obrigada pela leitura cuidadosa e pelas significativas contribuições e indicações que foram essenciais para a conclusão desse trabalho.

A Profa. Dr. Eliete Jussara Nogueira pelo aceite em participar da banca, meu agradecimento e admiração.

Agradeço as professoras da rede municipal de ensino de Sorocaba, que se dispuseram a participar da pesquisa.

A minha família, ainda que distante fisicamente me apoia na busca de meus sonhos.

A minha sogra, minhas cunhadas e cunhados que estão sempre na torcida e acreditam no meu potencial!

PEREIRA, Meira Chaves. **A formação continuada de professores da educação infantil de Sorocaba (SP): uma análise a partir da obrigatoriedade implementada pela Lei 12.796/2013**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas-CCHB, Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, Sorocaba, 2017.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender as percepções das professoras da educação infantil atuantes nas escolas do município sobre como estas compreendem o processo de formação continuada oferecido pela Secretaria de Educação, após a implementação da Lei 12.796/13 e a obrigatoriedade da oferta de Educação Infantil a partir de quatro anos de idade no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (SP). Os encaminhamentos necessários ou imprescindíveis frente às novas demandas deste nível de ensino a partir de questionários semiestruturados e entrevistas com professoras da rede municipal de ensino. A base procedimental para o desenvolvimento desta pesquisa compreendeu o levantamento bibliográfico do tema, a contextualização da nova organização da educação básica na esfera nacional e municipal por meio de documentos oficiais. A base teórica ancorou-se em Rosemberg (2003), Kramer (2003), Real (2000). A pesquisa empírica orientou-se por meio da análise de conteúdo com base em Bardin (2009). Optou-se pela abordagem quantitativa e qualitativa Minayo (1996), por se tratar de um enfoque investigativo, cuja preocupação primordial é compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais onde pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes, e por consequência, ativos no desenvolvimento da investigação científica. Esta pesquisa poderá agregar ainda contribuições para o desenvolvimento de trabalhos similares em outras regiões do Brasil, visto a sua atualidade e pertinente recorrência.

Palavras-chave: formação continuada de professores; obrigatoriedade da educação infantil. Educação infantil em Sorocaba.

PEREIRA, Meira Chaves. **The continued education of teachers of children's education in Sorocaba (SP): an analysis from the compulsory made implemented by law 12.796 / 2013.** Dissertation (Master of Education) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas-CCHB, Universidade Federal de São Carlos–Campus Sorocaba, Sorocaba, 2017.

ABSTRACT

The objective of this study is to understand the perceptions of pre school teachers working in the city 's schools about how they perceive the ongoing formation process offered by the Education Department, after the implementation of Law 12.796 / 13 and the compulsory offer of Early Childhood Education From the age of four in the Municipal Education Network of Sorocaba (SP). Necessary or necessary referrals to the new demands of this level of education from semi-structured questionnaires and interviews with teachers of the municipal teaching network. The procedural basis for the development of this research will include the bibliographical survey of the theme, the contextualization of the new organization of basic education in the national and municipal sphere through official documents. The theoretical basis was anchored in Rosemberg (2003), Kramer (2003), Real (2000). Empirical research will be oriented to the analysis of content based on Bardin (2009). We chose the quantitative and qualitative approach Minayo (1996), because it is an investigative approach, whose primary concern is to understand the phenomenon, to describe the object of study, to interpret its values and relations, not dissociating the thought from the reality of the social actors where researcher and researched are recurrent subjects, and as a consequence, active in the development of scientific research. This research may also contribute to the development of similar works in other regions of Brazil, due to its timeliness and relevant recurrence.

Keywords: Continuing teacher education; compulsory education. child education in Sorocaba.

LISTA DE SIGLAS

CBPI - Congresso Brasileiro de Proteção à Infância
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EF – Ensino Fundamental
EI- Educação Infantil
FEISOR –Fórum de Educação Infantil de Sorocaba e Região
FPEI – Fórum Permanente de Educação Infantil
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
INAN - Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
LBA – Legião Brasileira de Assistência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
MIEIB - Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil
OMEP – Organização Mundial para a Educação Pré-escolar
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SE – Secretaria de Educação
SESC - Serviço Social do Comércio
UFSCAR- Universidade Federal de São Carlos
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

1 - Tempo de atuação docente.....	85
2 - Tempo de atuação na Educação Infantil.....	86

LISTA DE QUADROS

1 - Formação de professores da Educação Básica no Brasil.....	62
2 - Formação dos professores em Sorocaba.....	63
3 - Formação das professoras participantes da pesquisa.....	83
4 - Formação em nível de pós-graduação.....	83
5 - Discutindo a obrigatoriedade.....	87
6 - Cursos, reuniões e/ou encontros pós obrigatoriedade da EI.....	89
7 - Alterações na rotina de trabalho.....	90

SUMÁRIO

RESUMO.....	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE SIGLAS	ix
LISTA DE GRÁFICOS.....	x
LISTA DE QUADROS	xi

INTRODUÇÃO	1
-------------------------	----------

CAPÍTULOS

I. Educação infantil no Brasil: alguns recortes e seus antecedentes históricos	5
1.1 Educação Infantil: cenários e centralidade histórica.....	5
1.2 A Educação Infantil no Brasil: aspectos políticos	16
1.2.1 Considerações acerca da nomenclatura: Educação Infantil	16
1.3 A educação infantil no cenário das políticas públicas	20
1.4 Aspectos pedagógicos da educação infantil	32
1.5 A formação de professores da Educação Infantil.....	37
II. A educação infantil em Sorocaba: a Lei 12.796/13 e a formação continuada de professores da educação infantil	42
2.1 A Lei 12.796/13 e a educação infantil em Sorocaba.....	42
2.2 A Educação Infantil no município de Sorocaba.....	48
2.3 A formação continuada de professores da Educação Infantil em Sorocaba	56
III. A construção do objeto de pesquisa	67
3.1 Envolvimento da pesquisadora com objeto de pesquisa	67
3.2 O conceito de percepção	69
3.3 Situando o problema de pesquisa.....	70
3.4 Objetivos da pesquisa.....	71
3.4.1 Objetivos Específicos.....	71
3.5 Trajetória teórico-metodológica	72
3.6 Escolha das escolas e dos sujeitos de pesquisa	74
3.7 Instrumentos de coleta de dados	76
3.7.1 Análise Documental	77
3.7.2 Questionário	77
3.7.3 Entrevista.....	78
3.2 Organização e análise dos dados	80
IV. A percepção das professoras acerca da formação continuada	82
4.1 Perfil profissional das professoras participantes da pesquisa.....	82
4.1.1 O que dizem as professoras sobre a obrigatoriedade da educação infantil	87
4.2 Oportunidades de formação oferecidas pela SE.....	91

4.3. Percepções das professoras a respeito da formação continuada oferecida pela SE-Sorocaba	97
4.4 Possíveis contribuições da formação continuada oferecida pela SE a práticas das professoras	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE 1 - Carta de apresentação	122
APÊNDICE 2 - Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE	123
APÊNDICE 3 - Questionário.....	124
APÊNDICE 4 - Roteiro de questões semiestruturadas para entrevistas	125
APÊNDICE 5 - Perfil das professoras entrevistadas	127

INTRODUÇÃO

Atualmente a educação básica tem sido palco de discussões, e essas discussões se tornaram mais intensas após a sua reorganização com a promulgação da Lei 12.796 de 13 de abril de 2013. Essa alteração já era prevista na Emenda Constitucional 59 de 11 de novembro de 2009, em que previa a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos. Com isso a educação infantil torna-se obrigatória a partir dos 4 anos.

Desde então, essa nova organização requer por parte dos sistemas educacionais um olhar mais atento acerca da educação para a primeira infância. Junto a isso, a formação continuada dos professores atuantes nessa etapa também é assegurada perante às políticas de educação básica.

Deste modo, o interesse em investigar essa temática parte da minha experiência como professora e pesquisadora da educação infantil, de observações e leituras sistemáticas sobre a educação básica e a formação continuada de professores, mobilizadas pelo curso de especialização em Educação Básica, na especialidade de Educação Infantil. Esse conjunto desencadeou a elaboração e o aprofundamento de leituras pertinentes que ajudaram a delimitar o foco da pesquisa.

Enquanto professora atuante minhas percepções acerca da formação continuada na pós-graduação eram incessantes. A realização do curso de especialização em Educação Infantil me ajudou a constituir campos de interesse, o que eu queria como docente, quais caminhos minha formação profissional almejava trilhar, quais temáticas de pesquisa eu desejava me aprofundar. Deste modo, fui delineando meus caminhos e pesquisa, mais especificamente a formação docente e educação infantil.

No Brasil a educação infantil tem uma trajetória permeada por grandes transformações desde as primeiras estratégias de implantação. Inicialmente termos como atendimento a criança, assistência ao menor, escolas maternais, eram utilizados para identificar essa faixa etária (CAMPOS, ROSEMBERG e FERREIRA, 1993), e a partir da aceitação da criança como sujeito de direitos garantidos por lei, tem a inserção dessa faixa etária na educação básica e assim houve a necessidade em criar uma nomenclatura para diferenciar o atendimento das crianças pequenas de modo a diminuir os problemas de definição dessa etapa. E assim, aos poucos, o atendimento

a criança passa de uma visão assistencialista para uma visão pedagógico e educativo. As políticas de efetivação da educação infantil (LDB, 9394/96; LEI 12796/2013) ainda são recentes o que acarreta numa área ainda em fase de efetivação, e isto requer atenção e cautela para pensar em tempos e espaços para este campo.

Nessa perspectiva, a formação do professor de educação infantil é um aspecto primordial, uma base de conhecimentos capazes de proporcionar o suporte necessários que a criança requer. Sendo assim, qual o perfil do professor de educação infantil? Quais conhecimentos necessário a sua prática pedagógica? Qual a formação necessária para atuar na educação infantil?

A partir destes questionamentos constituiu-se o objeto de estudo desta pesquisa, como questão acessória à problemática suscitada indaga-se: como as professoras de Educação Infantil, atuantes nas escolas do município, percebem o processo de formação continuada oferecido pela secretaria de educação, após a implementação da Lei 12.796/13 e a obrigatoriedade da oferta de Educação Infantil a partir de quatro anos de idade no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (SP)?

Deste modo, o trabalho tem como objetivo compreender a percepção acerca da formação continuada de professores, assim como, expandir novos caminhos e ideias acerca da formação continuada para a educação infantil no município de Sorocaba e assim propiciar outras concepções, ações e pontos de vista sobre a formação docente quanto as políticas de formação e prática docente. Neste caso, Percepção pode ser compreendido similarmente como uma opinião ou atitude acerca de determinado assunto. Como nas palavras de Machado (1996) as percepções do mundo acontecem sob distintas perspectivas, e assim acabam gerando outros questionamentos.

Assim sendo, mais especificamente, identificar quais as percepções dos professores acerca da formação continuada, como as professoras de Educação Infantil, atuantes nas escolas do município, percebem o processo de formação continuada oferecido pela SE, após a implementação da Lei 12.796/13 e a obrigatoriedade da oferta de Educação Infantil a partir de quatro anos de idade na já citada, rede de ensino.

A base procedimental para o desenvolvimento desta pesquisa compreendeu o levantamento bibliográfico do tema e análise documental da nova organização da educação básica na esfera nacional e municipal, por meio de documentos oficiais. A pesquisa empírica ocorreu por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2009; FRANCO, 2008). Quando a abordagem, optou-se pela quantitativa e qualitativa (MINAYO, 1996) por se tratar de um enfoque investigativo, cuja preocupação primordial é compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações, considerando o contexto dos atores sociais, onde pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes, e por consequência, ativos no desenvolvimento da investigação científica.

Assim, esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta por meio da revisão de literatura especializada, numa perspectiva histórica e política da educação infantil a partir de seus antecedentes, bem como situar a sua ênfase e desenvolvimento na e para a realidade brasileira.

O segundo capítulo tem como objetivo, apresentar por meio de documentos oficiais um breve histórico da educação infantil no município de Sorocaba, a proposta de formação continuada de professores para essa etapa a partir da promulgação da Lei 12.796/13 que propõe a obrigatoriedade da educação infantil para crianças de 4 e 5 anos.

O terceiro capítulo é dedicado a apresentação do objeto de pesquisa e procedimentos metodológicos, considerando as novas leituras e ações que a secretaria municipal de educação de Sorocaba/SP tem planejado para a implementação da Lei nº 12.796/13, em sua rede e altera a LDB 9394/96, sobre a educação infantil e formação continuada de professores. O percurso metodológico trilhado para o desenvolvimento dessa pesquisa acarretou na busca de teorias e métodos de análise para compreender os caminhos que se utiliza para a realização de uma pesquisa educacional.

O quarto capítulo apresenta a análise e discussão dos dados acerca das percepções das professoras da educação infantil e a formação continuada oferecida pela rede municipal para este fim.

Espera-se que este trabalho possa apresentar reflexões acerca da formação continuada de professores, assim como, expandir novos olhares e ideias sobre a formação continuada de professores para a educação infantil no município de Sorocaba e assim propiciar outras concepções, ações e pontos de vista sob essa temática. Esta pesquisa poderá agregar ainda contribuições para o desenvolvimento de trabalhos similares em outras regiões do Brasil, visto a sua atualidade e pertinente recorrência.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ALGUNS RECORTES DE SEUS ANTECEDENTES HISTÓRICOS

A educação infantil se apresenta como palco de disputas no cenário da educação brasileira na atualidade. No Brasil a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, como previsto na Constituição Federal de 1988. No entanto, essa configuração não se apresentara desde sempre, isto é, as mobilizações mediante os condicionantes sócio-históricos e econômicos geraram cenários diversos de reivindicações, discussões e problematizações, solicitando arranjos específicos que promovessem o tratamento dessa pauta por parte da sociedade e das políticas públicas. Portanto, este capítulo tem como objetivo apresentar uma perspectiva histórica e política e da educação infantil a partir de seus antecedentes, bem como situar a sua ênfase e desenvolvimento na e para a realidade brasileira.

1.1. Educação infantil: cenários e centralidade histórica

A educação infantil ao longo dos tempos perpassou por uma longa trajetória, o olhar para a criança pequena, a conquista de direitos, de atendimento, de garantias por parte das políticas públicas ocorreu a partir de debates e estudos, que começaram a perceber a criança como sujeito histórico e de direitos, e, portanto, vários partícipes da sociedade, com o direito de ser vista e entendida nas suas singularidades. A história do atendimento à criança no Brasil precede a história da educação infantil.

A educação da criança, a partir do ponto de vista histórico ficou sob a responsabilidade da família por muitos séculos, nessa direção Paschoal e Machado (2008) argumentam que por meio do convívio com a família, das pessoas mais velhas, as crianças aprendiam sobre as tradições, a estrutura social, as regras de convívio e as tradições culturais. Na atualidade a criança possui o direito de frequentar uma instituição de educação infantil, de conviver e aprender novos saberes sob diversos aspectos, como previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

No Brasil o atendimento à criança, neste caso filho de indígenas, de colonos, ocorre a com a chegada dos padres jesuítas, que formavam a Companhia de Jesus¹

¹ A Companhia de Jesus foi aprovada pelo Papa Paulo III em 1540. Composta por membros dessa ordem e adeptos sua principal ênfase era propagar a fé católica. A data de sua chegada ao Brasil deu-se no ano de 1549, tendo Tomé de Sousa como primeiro governador Geral na colônia. A liderança da

em 1549 e junto a eles a colonização do Brasil. Bittar e Ferreira Junior (2000) argumentam que:

Investigar o fomento da educação infantil no período colonial, portanto, significa desvelar aspectos importantes da própria formação econômica brasileira. Esta afirmação ganha sua verdadeira dimensão quando nos deparamos com o papel econômico cultural e político que a Companhia de Jesus desempenhou no processo de consolidação do sistema colonial português, pois, em quase 500 anos de nossa história os jesuítas detiveram o monopólio educacional por 200 anos (1549-1759). (p. 2).

Os jesuítas por um longo período estiveram à frente das questões educacionais do país influenciando diversos aspectos do desenvolvimento econômico, social e cultural da época. Os espaços de primeiras letras eram organizados nas sedes das fazendas da Companhia de Jesus, segundo Shigunov Neto e Maciel (2008) a companhia tinha como objetivo a evangelização e catequização das pessoas, propagando a fé católica em nome de Jesus, cujo princípios básicos eram organizados em:

1) a busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens; 2) a obediência absoluta e sem limites aos superiores; 3) a disciplina severa e rígida; 4) a hierarquia baseada na estrutura militar; 5) a valorização da aptidão pessoal de seus membros. São esses princípios que eram rigorosamente aceitos e postos em prática por seus membros, que tornaram a Companhia de Jesus uma poderosa e eficiente congregação. (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p.173).

Entretanto, o projeto educacional jesuítico não se restringia apenas a catequização e evangelização, apresentava-se de modo mais amplo, com a proposta de transformação social, pois tinha como propósito modificar na cultura indígena, introduzindo a cultura para a “salvação das almas”. Os jesuítas percebiam a infância como expressão da imagem de Jesus Cristo, filho de Deus, portanto, o seu trabalho seria o de recuperar tal imagem perdida pela presença do pecado, afastamento e

Companhia de Jesus estava ao encargo do Padre Manoel da Nobrega, desafiado por condições adversas: falta de dinheiro e recursos para a sobrevivência da expedição e educação das crianças indígenas. A despeito disso, Shigunov Neto e Maciel (2008) argumentam que: “Os jesuítas tornaram-se uma poderosa e eficiente congregação religiosa, em parte em função de seus princípios fundamentais, que eram a busca da perfeição humana por intermédio da palavra de Deus e a vontade dos homens; a obediência absoluta e sem limites aos superiores; a disciplina severa e rígida; a hierarquia baseada na estrutura militar; e a valorização da aptidão pessoal de seus membros”. (p.171).

esquecimento de tal imagem. Aos indígenas segundo Shigunov Neto e Maciel (2008) o trabalho de catequização visava a transformação do índio em um homem civilizado segundo os padrões da cultura dos países europeus do século XVI, enquanto os filhos de colonizadores aprendiam a ler, escrever e contar e, assim pudessem estudar na Universidade de Coimbra em Portugal para cursar letras, ciência e filosofia. Muitos destes seguiam a carreira religiosa. Para a criança negra não se ofertava nenhum tipo de educação, (COSTA, 2013).

A desigualdade de classes sociais e oportunidades prevaleciam. A criança branca e a criança negra apesar do convívio, era ensinado a criança branca sua superioridade sob a criança negra, e esta atuava como um brinquedo para os filhos dos senhores. Leite (2000) destaca que o convívio da criança com os seus senhores se iniciava quando ainda eram pequenos. Acreditava-se que unindo ao seu dono desde a infância poderiam assegurar-lhes a fidelidade, essas participavam de folguedos e atividade em que aos poucos a criança escrava estabelecia uma relação de familiaridade forçosa e, logo, o senhor lhe daria ordens e esta a obedeceria. Ao passo que a criança escrava crescia era inserida no trabalho, aos poucos realizando pequenas tarefas que traziam retorno ao seu senhor e que lhe servia como pagamento ao investimento que havia feito ao criá-la.

Nessa época (por volta de 1500) a criança não possuía direitos, logo, a infância era um tempo muito curto, sendo a criança inserida ao mundo do trabalho por volta dos sete anos de idade. Eram negados a criança o direito de convívio com a família, moradia, saúde e educação. Sem amparo legal a infância, esse período, se destacou por inúmeros casos de abandono de crianças, que aumentaram significativamente, procedentes de escravos, filhos fora do casamento e crianças pobres. Sendo assim, houve a necessidade de se pensar em um local para atendimento e proteção dessas crianças. A criação das instituições de educação infantil no Brasil ganhou contornos próprios, mas com influências do contexto internacional. Para Kuhlmann Jr. “[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam. Mas a interação de temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens (2001, p. 81)”.

A partir do processo de colonização brasileira percebe-se as primeiras ações relacionadas ao cuidado com a criança das classes menos desfavorecidas. Essas

ações visavam o atendimento às crianças abandonadas e esse atendimento se materializava como “caridade” (MARCÍLIO,1997 *apud* REAL, 2000). Devido ao crescente número dessas crianças, o movimento jesuítico católico respaldado no modelo português cujo custo era arcado a partir de doações da monarquia ou de terceiros cria-se então “[...] a primeira instituição de atendimento no Brasil a ‘Roda do expostos’ no ano de 1726, sendo a primeira em Salvador depois se estendendo para outras localidades” (IDEM, p. 41).

A Roda dos expostos² foi a principal instituição que oferecia atendimento as crianças naquela época, o objetivo era oferecer assistência à criança, chegando a um total de 18 instituições no país e onde não havia regulamentação, as Câmaras municipais assumiam a responsabilidade por essas instituições. Segundo Aquino:

A roda dos expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança, a menos que trouxesse consigo um bilhete – o que era muito comum – que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado. No caso de dúvida dos responsáveis pela instituição, a criança era novamente batizada. Mas o fenômeno de abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira, só que antes da roda, as crianças eram abandonadas e supostamente assistidas pelas municipalidades, ou pela compaixão de quem as encontrava (2001, p. 31).

No entanto, como destacado por Marcílio (1997) as municipalidades raramente assumiam essa responsabilidade desses espaços formais de atendimento a criança, externos ao ambiente familiar, oferecidos em instituições filantrópicas que para Kuhlmann Jr. (1999) “[...] filantropia representa a organização racional da assistência, em substituição à caridade, prática denominada pela emoção por sentimento de simpatia e piedade” (p. 61).

O atendimento a essas crianças teve início no Brasil no final do século XIX, haja vista que antes desse período o atendimento a criança pequena praticamente não existia. A família como única responsável pela criança, nessa época era na zona rural que viviam a maior parte da população, muitas das crianças abandonadas eram

² “Roda dos Expostos” ou “Roda” criada por Romão Duarte em 1739 cujo objetivo era abrigar almas inocentes que tivessem sido abandonadas, enjeitadas ou desamparadas. Também conhecida como “casa de expostos” ou “Casa dos Enjeitados” (KRAMER, 2003).

frutos de exploração sexual da mulher negra e indígenas pelos senhores e na área urbana esses bebês eram recebidos na Roda dos expostos. Anterior a instalação da Primeira República (1889-1930), segundo aponta Real (2000), alguns acontecimentos internos e externos influenciaram no novo contexto e na concepção de educação infantil, pois:

Estes acontecimentos possibilitaram modificações de várias ordens, sobretudo nos aspectos sociais, políticos e culturais ocasionados pelo Iluminismo europeu, que proporcionou a disseminação da importância da ciência e da técnica; pelos ideais da Revolução Francesa de Liberdade, Igualdade e Fraternidade que já se faziam ressoar; e pelo modelo emergente de estado liberal, que se efetivou com o advento da República. O discurso estatal neste momento apregoava o jargão da criança herdeira do novo Brasil. (REAL, 2000, p. 41).

A partir dessa situação há um processo de mudança neste cenário, e entra em extinção a “Roda dos Expostos” incentivado por um grupo de médicos, juristas e higienistas esforçados a controlar os índices de mortalidade infantil e criminalidade. Logo, pensar a educação não como caridade, mas numa assistência científica como destacado por Kuhlmann Jr. (1998) com base nos aspectos de higiene, saúde e socialização cujo objetivo era de segundo estes era de uma sociedade moderna.

A realidade da educação infantil brasileira sofreu influências americana e europeia dos Kindergarten. Criado por Frederich Froebel, um pedagogo alemão, fundador do primeiro Jardim de Infância em 1837 na Alemanha. Para Froebel citado por Pereira (2015):

O termo jardim de infância está relacionado a educação, cujo jardineiro era o professor que deveria cultivar adequadamente os potenciais latentes em cada florzinha (as crianças) e para isso desperta-lhes as potencialidades por meio de contatos com a natureza, o lúdico e materiais apropriados. (p.158).

Froebel acreditava que o jardim de infância não era somente um espaço para recolhimento das crianças, mas, sim um espaço para o jogo, atividades infantis, a brincadeira, em grupo, sendo estes organizados por um professor especialista. Na perspectiva frobeliana estes eixos são considerados de suma importância, uma vez que aproximam o indivíduo do seu contexto. Essa instituição criada por Froebel se contrapõe às demais instituições da época, pois dispunha de uma proposta

pedagógica que tinha como foco seu desenvolvimento integral e um currículo centrado na criança. Ainda que sofresse retaliação por parte do regime reacionário prussiano, a instituição frobeliana se espalhou rapidamente pela Europa como dito por Kuhlmann Jr. (2001):

O regime prussiano, que suprimiu a revolução liberal de 1848, proibiu os kindergartens em 1851, considerados centros de subversão política e ateísmo por sua visão não ortodoxa da religião, bem como facilitar e estimular o trabalho da mulher fora do lar e pela ideia de levar as características femininas para a esfera política (p.11).

As ideias de Froebel acerca dos jardins de infância se espalharam pelo mundo, e em diversas regiões foram criadas instituições de atendimento a crianças. Não necessariamente a educação infantil, mas já se caracterizava como uma forma de atendimento a infância. O primeiro jardim de infância no Brasil foi criado em 1875, no Rio de Janeiro, no entanto, a falta de recursos por parte do poder público fez com suas portas fossem fechadas. Enquanto o Brasil ensaiava a criação de suas instituições de atendimento à criança, em países europeus já havia creches desde o século XVIII e jardins de infância datados do século XIX e no Brasil essas instituições são do século XX. Kramer (2003) cita o discurso de Quintino Bocaiúva e a concepção de infância bem como as finalidades do Instituto a saber:

Preservar a infância da destruição a que a condena o desamparo dos cuidados de que ela carece é garantir à sociedade a permanência e a ascensão das vidas que não de ser o sustentáculo de sua estabilidade e os elementos do seu progresso e engrandecimento (p. 52)

No Brasil em 1899, segundo Kramer (2003), foi fundado por Arthur Moncorvo Filho³, o Instituto de Proteção e assistência à infância do Brasil, cuja sede era no Rio de Janeiro com os seguintes objetivos:

Atender os menores de oito anos, elaborar leis que regulassem a vida e saúde dos recém-nascidos, regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente

³Carlos Arthur Moncorvo Filho (1871-1944) – foi um médico brasileiro, defensor da assistência médico-social a criança pobre, se solidarizou com a situação precária das crianças. Realizou grandes feitos em relação a proteção e higiene infantil. Foi fundador do “Instituto de Proteção e Assistência à Infância” a qual se destacou na época em questões de cuidado e assistência à criança pequena.

abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infâncias (p. 52).

Inicialmente caracterizada como Instituição filantrópica criada a partir de iniciativas privadas, mais tarde com apoio do governo Marechal Hermes da Fonseca que doou o terreno onde se construiu a sede da instituição, passando a ser reconhecido como instituição de utilidade pública em 1909. A criação deste instituto impulsionou uma certa movimentação acerca da criação de novas creches e jardins de infância, cujo objetivo segundo a autora era a união entre ciência e ideologia capitalista, além da realização de encontros e publicações.

Houve uma ampliação das atividades do instituto, como a realização de cursos, campanhas de vacinação, combate a epidemias, organização de festas para as famílias, multiplicação de maternidades, institutos de proteção à infância pelo Brasil, estudos acerca da mortalidade infantil e participação em congressos. Kramer (2003) traz um estudo detalhado acerca do atendimento a criança brasileira, neste estudo é possível notar que houve por parte das autoridades, que anteriormente pareciam inertes acerca da situação da infância no Brasil, agora demonstram uma preocupação (ainda que mínima) e a necessidade de oferecer atendimento a essa criança.

Em 1919, a partir de iniciativas do Instituto de Proteção e assistência à infância do Brasil criou-se o Departamento da Criança no Brasil que mais tarde foi reconhecido como instituição de utilidade pública em 1920, sendo instalado no mesmo prédio do Instituto. Na mesma época, tendo em vista, a comemoração ao centenário da independência em 1922, foi organizado pelo Departamento da criança no Brasil o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI). Kuhlmann Jr. (2002) traz um estudo bem explanado acerca das atividades desenvolvidas nesse congresso, a partir desse estudo percebe-se que o final do século XIX e início XX se mostram como um marco para a educação na infância, desenvolvendo-se um discurso sobre o amadurecimento da sociedade moderna.

Para Hobsbawm (1988) citado por Kuhlmann Jr. (2002) essas mudanças são parte de um modelo geral de referência das instituições da estrutura do estado para uma sociedade avançada, e logo se propaga no processo de transformação mundial que ocorreu na era dos Impérios, no período de 1870 a 1914. Considerando o núcleo europeu como centro do capital mundial, a influência norte-americana marca as

relações internacionais após a segunda guerra mundial, que antes já se mostrava presente, agora um pouco mais acentuada, agora os cuidados com a infância se torna um aspecto a ser tratado como referência de uma nação moderna, com suas políticas sociais e instituições (IDEM).

O 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado no Rio de Janeiro, de 27 de agosto a 5 de setembro de 1922, contava com a participação de pessoas da autônomas, Kramer (2003) aponta que o foco das discussões direta ou indiretamente, se relacionavam com a criança sendo este social, médico, pedagógico e higienista⁴, de modo amplo, as relações com a família, sociedade e estado. A partir dos pontos explanados pela autora, nessa época já é possível perceber um olhar mais específico acerca da infância como descrito no Regulamento do referente Congresso, artigo 1º:

A proteção à infância é um dever patriótico, uma obrigação nacional “...a santa causa da criança entrou positivamente nas cogitações dos estadistas e de todos que, em nossa pátria têm uma parcela de responsabilidade...” cuidar da criança é preparar o renascimento material e moral da humanidade a fim de promover a fraternidade universal (p. 298-300) citado por (KRAMER, 2003, p.54).

Diante do disposto percebe-se o descontentamento acerca do modo como a criança era vista, o olhar agora se volta para uma infância com mais proteção e passam a ver a criança como um ser do futuro, aquele que poderia mudar o futuro da sociedade, uma esperança de renovação da humanidade. O estado, a partir de ações iniciais acerca do reconhecimento da infância e do atendimento a criança pobre ou abandonada, conclui que havia a necessidade de proteger a criança de hoje para ser um bom homem no futuro e a necessidade de seu fortalecimento [do estado] (KRAMER, 2003). A conexão entre esses dois pontos a criança e o estado são percebidos como:

Ao se valorizar a criança enquanto matriz do homem e redentora da pátria, essa criança era considerada como ser único, sem qualquer referência à classe social. Os problemas das crianças apareciam de forma homogeneizada, como se existisse uma criança fora do tempo

⁴ Sobre o higienismo ver Ferandes e Oliveira (2012, p. 7). “O higienismo é uma corrente de pensamento que emerge no final do século XIX e que prevalece até os anos de 1950, trazendo um discurso sobre o equilíbrio das dimensões do indivíduo, tanto físico, intelectual e moral. Tem como principal objetivo educar para a saúde, com a finalidade de aumentar a expectativa de vida, através de melhores condições humanas.

(a histórica) e do espaço (com condições de vida invariáveis) (IDEM, p. 54).

A valorização e percepção da criança passa a ter um olhar mais atento como descrito em documentos oficiais da época ressaltando a necessidade do estado em lançar olhos protetores e cuidar da criança pobre. É notório que aos poucos as mudanças e o olhar do estado sob essa criança que antes era deixada à margem de suas preocupações se amplia, mas a ampliação do mesmo dava-se por conta da nova estruturação social e econômica na qual o Brasil e o mundo estavam inseridos. Tal atenção ainda se mostrava de modo superficial, ao passo que o olhar acerca da criança parecia se fortalecer, ainda que não se trouxesse à tona a discussão sobre os interesses de classes sociais e os conflitos a serem superados.

Nesse período, na década de 30, houve uma crescente discussão acerca da educação. Diversos movimentos impulsionaram as discussões em relação à educação, dentre eles o movimento da Escola Nova, composto por educadores que pregavam os ideais de uma escola para todos. Ao passo que a sociedade se apresentava em constante transformação na sua estrutura social, uma época em que o patriotismo demagógico e liberal se mostrava presente nos discursos de pedagogos e educadores. Com uma educação elitista, características do período colonial e imperialista (XAVIER et al., 1994).

A educação passa a ser vista como um meio de ascensão social, passando a ser considerada como direito de todas as crianças e mola propulsora para aliviar o país de sua herança histórica de atraso econômico. A dinâmica quanto a educação tornou-se mais efetiva, como destacado por Kramer (2003) e começam a se articular, em destaque os princípios da Escola Nova, que se fundamentavam na psicologia do desenvolvimento e que em países como Estados Unidos e Europa já apresentava um crescimento considerável. Nesta época, a criança pequena era atendida nas instituições (públicas, privadas e confessionais), e tinham apenas cunho médico, sendo bem escassa as atividades com fins educacionais. Apesar dos discursos da Escola Nova não fazerem referências a década de 30 no Brasil, a pauta sobre a criança de zero a seis anos se mostrariam mais tarde, por meio da inserção da educação pré-escolar.

Assim, a medicalização da assistência à criança até seis anos, por um lado, e a psicologização do trabalho educativo, por outro lado, imbuídos de uma concepção abstrata de infância, foram a ênfase da etapa pré-1930. Além disso o surgimento de um Estado que se pretendia forte e autoritário acarretava uma maior preocupação com a massa de crianças brasileiras consideradas não aproveitadas. O atendimento sistemático às crianças significava uma possível utilização e cooptação destas em benefício do Estado, essa valorização da criança seria gradativamente acentuada nos anos pós-1930 (KRAMER, 2003, p. 3).

Com a influência dos Kindergarten, a concepção frobeliana de jardim de infância, o atendimento a criança de zero a seis anos, surgiu para atender os filhos da elite. Kishimoto (1990) cita a Escola Caetano de Campos que tinha um anexo, considerado o primeiro Jardim de Infância, com essa denominação, para atender a elite. Existia as creches e salas de asilo que acolhiam os filhos de operários, empregadas domesticas, crianças carentes e abandonadas cujo objetivo era meramente assistencialista. Deste modo, o jardim de infância reforçava a ideia de diferenciação entre classes sociais, entre o rico e o pobre.

A criança mais favorecida frequentava o jardim de infância, enquanto a criança pobre as salas chamadas de asilos e creche. Havia ainda contradições sobre a utilidade e importância desse tipo de atendimento à criança, visto que no país, o que imperava na época era o modelo de produção agrícola, época esta que exigia apenas a mão de obra masculina, enquanto a mulher se dedicava a casa e aos afazeres domésticos e a criação dos filhos, diferente de outros países que já inseria a mão de obra feminina nas grandes indústrias, no Brasil, isso se perdurou até 1930. Para Real (2000):

A modificação desse contexto ocorreu entre outras causas em virtude da crescente urbanização, consequência da industrialização e do êxodo rural, o que por sua vez contribuiu para um empobrecimento das condições de vida do trabalhador, que passou a exigir medidas existenciais. A creche dessa forma, fez parte de uma série de medidas implantadas pelo estado dentre as quais pautam-se: saneamento básico, transporte rodoviário urbano, habitação, saúde pública, creches e outras (p. 42).

Neste contexto, as mudanças políticas e econômicas contribuíram para que ocorresse as transformações no âmbito educacional. Deste modo, diversos órgãos foram criados como apontado por Costa (2013) órgão relacionados ao Ministério da

Saúde, Justiça e Negócios Exteriores, da Previdência e Assistência Social e da Educação, cujo objetivo era a assistência infantil. A saber, em 1940 - Departamento Nacional da Criança interligado ao Ministério da Saúde, com objetivo de coordenar atividades relativas a proteção da infância, maternidade; 1941 - Serviço de Assistência a Menores de 18 anos; 1942 - Legião de Assistência; 1946 - Fundo das Nações Unidas para a infância – UNICEF; 1952 – a Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP) iniciando suas atividades no presente ano; 1972 – o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição. Essas instituições tinham o seu trabalho orientado pelo campo médico, por vezes responsabilizavam as famílias pelas situações em que as crianças se encontravam, desconsiderando as condições econômicas e sociais em que o país enfrentava.

A explanação apresentada demonstra que as diversas ações acerca do atendimento e proteção à infância, aos poucos, nota-se uma pequena, mas, importante olhar para a criança de zero a seis anos, no entanto, esse olhar ainda é tido como assistencialista, a educação da criança pequena ainda estava voltada para a saúde e higienista com a colaboração de órgãos privados, além disso como forma de prevenir a mortalidade infantil, pensava-se que todos os problemas da infância pudessem ser solucionados por estas instituições. Esse era o quadro da educação da infância no Brasil até a década de 70. O atendimento na perspectiva do cuidado e assistencialismo, o estado ainda aparecia como corresponsável, é notório a participação da iniciativa privada na criação de instituições e manutenção desse atendimento, visto que a percepção da infância como importante fase do desenvolvimento humano ainda não era percebido como algo importante.

Nessa perspectiva, no final da década de 70, a educação infantil entra em pauta nas reivindicações dos movimentos sociais cuja exigência era a luta por creches, e a participação do estado, na criação e manutenção dessas instituições. Para Dias (2007) a participação popular reivindicando seus interesses foi fundamental para que a mudança no modo de pensar o atendimento da criança pequena acontecesse. A participação consciente dos cidadãos nas reivindicações que visavam o reconhecimento e participação do poder público, essa participação individual ou coletiva, interveem de maneira consciente, visando a elaboração, implementação ou fiscalização das atividades para a educação da criança pequena.

A partir de então a criança passa a ser percebida sob outra perspectiva, a criança é concebida como cidadã, como sujeito de direitos. E esses direitos são garantidos por meio das políticas nacionais, que trataremos no próximo item.

1.2. A Educação Infantil no Brasil: aspectos políticos

No Brasil a educação infantil tem uma trajetória permeada por grandes transformações desde as primeiras estratégias de implantação. Há que se considerar que o atendimento educacional a faixa etária de zero a seis anos nem sempre carregou essa nomenclatura. Anteriormente termos como atendimento a criança, assistência ao menor, escolas maternais, eram utilizados para identificar a essa faixa etária, e a partir da aceitação da criança como sujeito de direitos garantidos por lei, tem a inserção dessa faixa etária na educação básica. Logo, passa de uma visão assistencialista para uma visão que vai além da assistencialismo e higienista, mas de cunho pedagógico e educativo.

Apresentamos algumas referências acerca da constituição da nomenclatura da educação infantil, que ocorre por meio de discussões e uma gama de nomenclaturas que dificultava criação de uma identidade e até mesmo a coletas de índices devido a essa diversidade.

1.2.1 Considerações acerca da nomenclatura: Educação Infantil

A discussão acerca do atendimento e educação da criança de zero a seis anos de idade ainda se encontrava insuficiente nas políticas públicas no Brasil (ROSEMBERG, 2013). Antes dessa explanação sobre as discussões, alcances e limites nesse campo, pensamos ser necessário uma exposição breve acerca da nomenclatura educação infantil, como essa terminologia é tratada e entendida nesse campo educacional. Partindo de uma visão assistencialista para uma prática educativa. O atendimento à criança pequena no Brasil, inicialmente não tinha o caráter educativo, como já exposto, visava o cuidado e assistencialismo numa perspectiva higienista. Logo, as instituições não eram reconhecidas como instituições de educação infantil, mas instituições de atendimento. A nomenclatura Educação Infantil entendida de forma ampla, engloba as modalidades educativas vividas pelas crianças pequenas na família, na escola e na comunidade, ou seja, as vivências

educativas vividas antes da escolarização obrigatória que se iniciava aos seis anos no ensino fundamental.

Real (2000) ao explicar sobre a nomenclatura “educação infantil” apresenta alguns termos utilizados para identificar as instituições de atendimento a essa etapa da educação básica “[...] nomes como escola maternal, escola de educação infantil, centros de recreação, jardim de infância, pré-escola, creche e outras equivalentes” (p. 42). No entanto, essa gama de terminologias, como apontam estudos na área causam problemas na busca por dados, resultando em informações imprecisas e confusas, havendo ainda a indefinição de objetivos acerca da creche e da pré-escola. Há ainda uma diferenciação entre as funções da creche e da pré-escola, e estas estavam relacionadas ao baixo rendimento. A nomenclatura “educação infantil” segundo Real (2000) foi criada por pesquisadores como forma de diferenciação a fim de diminuir os problemas de definição, uma vez que eram gerados por consequência da diversidade de terminologias utilizadas. Sobre isso (CAMPOS, ROSEMBERG e FERREIRA, 1993) apontam que:

Apesar de os termos creche e pré-escola serem consagrados tanto pela população e pela prática como pela própria Constituição, na medida em que eles carregam significados comprometedores dos princípios hoje definidos, julga-se interessante ir tentando introduzir um conceito mais amplo como ‘educação infantil’ para designar as instituições de atendimento à criança (p.126).

Acerca da creche e pré-escola havia uma diferenciação também por parte do Ministério da Educação - MEC em 1982, a partir das funções que cada segmento realizava, essa distinção pode ser percebida no documento “Educação Pré-Escolar: programa nacional” e neste previa a intervenção na faixa etária compreendida dos quatro aos seis anos, e as crianças de 0 a 3 anos aos Ministérios da Previdência e Assistência Social, do Trabalho e da saúde. Para o órgão a faixa etária de quatro a seis anos “[...] se situa mais próxima da idade escolar, quando a criança é recebida pelo sistema de ensino. Como não seria possível atender a curto e médio prazo a todas as crianças de 0-6 anos, prefere-se tomar o grupo ao qual se dará continuidade através da escola regular” (BRASIL, 1982 p. 15). A partir dessa concepção o atendimento em instituições de educação para crianças zero a três anos não era prioridade, porque entendia-se que nessa faixa etária a criança necessita de cuidados

biológicos, como saúde e alimentação, logo estes deveriam ser oferecidos pelas famílias, e os aspectos de caráter psicológico e educacional por famílias e entidades especializadas, relacionadas aos setores de assistência social, saúde e educação.

O atendimento das crianças de zero a 3 anos eram por meio de ações e programas do Ministério da Previdência e Assistência Social, como a Legião Brasileira de Assistência - LBA, do Ministério do Trabalho e do Ministério da Saúde, incluindo o INAN - Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (BRASIL, 1982). Essa distinção entre creche e pré-escola ocorre segundo Haddad (1996) pelo fato da creche ressaltar as questões acerca do cuidado com a criança, enquanto a pré-escola a ênfase está na educação das crianças de quatro a seis anos. Esse é um fato que perdura há um certo tempo, ainda que se note a busca de integração destas. Há ainda estudos na área da educação que comparam essa fragmentação entre a creche e a pré-escola, o termo “pré-escola”, ou seja, o período que antecede a escola, antes da escola uma pré-escolarização. Essa reflexão nos remete a uma prática preparatória para o ensino fundamental, que é considerado por muitos, uma escola de fato. Como nas palavras de Machado (1991):

A demanda da sociedade por um espaço onde crianças de zero a seis anos permanecessem cuidadas enquanto seus pais trabalhavam foi determinante na proliferação desse tipo de estabelecimento. Nessa perspectiva predominou a chamada visão assistencialista e sanitária, isto é, caberia a essas instituições substituir a mãe no cuidado da criança, (...). Nesse sentido a pré-escola é vista como sua denominação indica: pré=algo que é anterior, que vem antes da escola. De outro lado temos o enfoque conhecido como educação compensatória: pré=precede e prepara para o que vem depois. A pré-escola deve treinar a criança a se adequar ao convívio social e desenvolver uma série de habilidades (p.17).

Os aspectos de guarda, assistencialismo, cuidados com a saúde e alimentação, a escola caberia realizar estas funções em substituição da família e da mãe, até que a criança atingisse a idade certa para frequentar o ensino fundamental. Para Kuhlmann Júnior (1998) não há concepções diferentes de educação infantil, para o autor tanto a creche quanto a pré-escola promovem a função educativa. O que diferenciava o atendimento era a classe social e o poder econômico, mas ainda assim, para as crianças da classe trabalhadora assistencialismo era predominante. Para o autor, falar em uma educação como um novo necessário, declara-se uma educação

do bem e a assistência como algo do mal, e isso resulta numa oposição implacável. Assim, a assistência segundo o autor não é a grande vilã. Uma vez que:

Não são as instituições que não têm caráter educacional e sim os órgãos públicos da educação, os cursos de pedagogia e as pesquisas educacionais que não se ocuparam delas por um longo período. (...). Mas também tem sido a história do predomínio da concepção educacional assistencialista, preconceituosa em relação à pobreza, descomprometida quanto à qualidade do atendimento (KUHLMANN JÚNIOR, 1998. p. 201-202).

Deste modo, o autor associa a política de estado como motivo decisivo nas práticas de educação infantil. Como destacado anteriormente as distintas nomenclaturas acarretaram dificuldades em levantamento de dados estatísticos, por outro lado, de certo modo causam a rotulação de desigualdades presentes no cotidiano da educação infantil, no entanto como dito por Kuhlmann (1999) a nomenclatura em si não é capaz de suprir as desigualdades presentes no âmbito da educação infantil “[...] é insuficiente atribuir um nome ou expressão para caracterizar a instituição e daí extrair todas as consequências pedagógicas a se desenvolver em seu interior”(p.64). Ao repensar a história da educação infantil no Brasil a questão da nomenclatura não se restringe a realidade brasileira, este um fato histórico e internacional, presente desde as origens da educação infantil que por meio de estudos acerca da sua trajetória, percebe-se uma predisposição fragmentada desse conceito, apresentando-se de conforme a classe social em que a criança está inserida. Enfim, para as crianças da classe trabalhadora o objetivo maior era sua socialização, visando os princípios da moral. Por outro lado, as crianças da classe economicamente hegemônica o trabalho era pautado no desenvolvimento cognitivo. Como nas palavras de Oliveira et al (1992, p.21):

[...] crianças dos diferentes grupos sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes e desiguais nas famílias, nas creches e pré-escolas. Enquanto que as crianças pobres eram atendidas em creches com propostas que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças mais ricas eram colocadas em ambientes estimuladores e consideradas como tendo um processo dinâmico de viver e desenvolver-se.

Deste modo, a incoerência histórica presente nessa terminologia oculta a indiferença, desigualdade e inflexibilidade do atendimento a criança. A partir do exposto nota-se que esse contexto não é conjuntural, vem se apresentando ao longo

da história. Neste contexto nota-se os avanços e mudanças na educação da criança pequena, no final da década de 70 a educação infantil ganha novos arranjos que marca essa etapa da educação, como explanaremos no próximo tópico.

1.3. A educação infantil no cenário das políticas públicas

Entre os anos de 1945 a 1964, se destacou o aumento do populismo e a esperança de um desenvolvimento rápido. Nessa época percebe-se uma transformação no modelo econômico, pois o desenvolvimentismo que antes tinha ênfase no nacionalismo, agora se apresenta contrário a internalização econômica, época em que resultou no maior número de multinacionais presentes no Brasil, no governo de Governo Kubitschek. Enquanto isso no meio educacional, acontece o debate acerca do projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei que durou em cerca de 13 anos para ser sancionada. A Lei de n.º 4.024 foi promulgada em 20/12/1961, neste momento a educação infantil aparecia como “educação pré-primária” (e a esta dispunha de 2 artigos) cuja tutela era da sociedade civil, mais diretamente das empresas na qual as mulheres trabalhavam. “Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (BRASIL, 1961). Ainda que houvesse essa atribuição, o texto menciona que as empresas seriam “estimuladas” a se organizarem e manter o oferecimento da educação pré-primária, desobrigando-as a assumir de fato a responsabilidade com a educação dessas crianças, deste modo reforçando o texto das leis de trabalho.

Anterior a promulgação da LDB, em 1943, houve a publicação da Lei n.º 5.452, Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), sancionada dia primeiro de maio do presente ano, que prevalece até os dias atuais, destaca o direito da mulher talhadora que estivesse amamentando.

Artigo 389, § 1º - Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação (BRASIL, 1961).

O atendimento a estas crianças se davam a partir de entidades especializadas ou conveniadas, como disposto no mesmo artigo anterior:

§ 2º - A exigência do § 1º poderá ser suprida por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, do SESC, da LBA ou de entidades sindicais (IDEM).

Ainda que houvesse uma legislação acerca do atendimento a criança pequena a visão assistencialista da educação ainda permanecia. Como destacado por Merisse (1997):

É possível identificar, principalmente no que diz respeito às creches, a permanência nessas iniciativas, de uma concepção assistencialista, pois o serviço oferecido era visto como um benefício ou uma concessão trabalhista para a mulher trabalhadora, não como um direito do trabalhador em geral, ou mesmo um direito da criança (1997, p.43).

Em 1950, segundo aponta Sousa (2000) o Ministério do Trabalho, passou a desaconselhar a instalação de creches no ambiente das indústrias, por achar que este era um ambiente adequado, além de muito onerosa a sua instalação, havia ainda ociosidade nos berçários, ocasionado pela falta de conhecimento das mães acerca da importância desse serviço, e também a falta de pessoal capacitado para administrar.

Deste modo, na década de 60, o crescimento da indústria e a urbanização há no país um considerável número de mulheres no mercado de trabalho, e a procura aos parques infantis e creches que atendiam crianças no período integral tem uma procura significativa. Essa procura parte não só de mães operárias e/ou empregadas domésticas, mas, por mulheres que trabalhavam em outros setores da sociedade, como comércio e órgãos públicos (OLIVEIRA, 2002).

Foi neste contexto que houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4024/61, que incluída no seu texto as escolas maternas e os jardins de infância no sistema de ensino, como descrito no “art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância”. (BRASIL, 1961). A educação da criança pequena

passava a ter menção na legislação, no entanto, ainda que houvesse a inserção do termo Jardins-de-infância na LDB, pelo contexto que se encontrava na época, havia indícios que a educação infantil ainda continuaria sob a mesma perspectiva.

Para Oliveira (2002) o cenário da educação infantil iniciaria suas mudanças no governo militar de 1964. Neste sentido,

Novas mudanças na Consolidação das Leis de Trabalho, ocorridas em 1967, trataram o atendimento aos filhos das trabalhadoras apenas como questão de organização de berçários pelas empresas, abrindo espaço para que outras entidades, afora a própria empresa empregadora da mãe, realizassem aquela tarefa por meio de convênios. O poder público, contudo, não cumpriu o papel de fiscal da oferta de berçários pelas empresas. Assim, poucas creches e berçários foram nelas organizados (2002, p.108).

Novamente, relacionada as transformações que ocorriam no contexto do mercado de trabalho, a educação infantil é mencionada na Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus Lei nº 5692 de onze agosto de 1971, nesta destaca-se o que já estava disposto anteriormente na LDB nº 4024. No “art. 19 § 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971). Como visto antes, os termos que nomeiam as instituições se diferem dependendo da classe social a qual a criança está inserida, os jardins de infância e escolas maternas para famílias abastadas e creches para famílias pobres.

A partir dessas novas citações sobre a educação infantil, em 1972 havia em todo o país um grande número que crianças matriculadas na pré-escola, no entanto a indiferença com essa etapa da educação ainda perdurava. As discussões acerca dessa área tinham como ênfase a finalidade do atendimento a criança de zero a seis anos, se continuava com uma perspectiva assistencialista ou teria objetivos pedagógicos. Sousa (2000) foi a partir da década de 70 que houve um interesse pelo tema devido ao aumento de estudos que associavam o desenvolvimento infantil que antes era apareciam na área da nutrição e saúde, com questões pedagógicas

apoiadas em teorias educacionais, psicológicas e sociais⁵. Juntamente a esses fatores “ estão a participação crescente da mulher na força de trabalho, a consciência social sobre o significado da infância e a concepção de criança como sujeito ativo da construção de seu conhecimento, o que reclama maior e melhor atendimento à criança pequena” (2000, p.17).

Em 1974 o Ministério da Educação e Cultura criou Serviço de Educação Pré-escolar e no ano seguinte 1975 a Coordenação de Educação Pré-escolar. Junto a isso criou-se medidas para que houvesse a ampliação e acesso da população menos favorecida as instituições de ensino. Ainda em 1974 a Fundação Legião Brasileira de Assistência – LBA, esta comprometeu-se a realizar o Projeto Casulo, cujo objetivo era o atendimento de um grande número de crianças, enquanto suas mães começavam a trabalhar fora de casa a fim de aumentar a renda familiar. Esse projeto desenvolvido pela LBA fazia parte do plano que visava o combate à pobreza, este foi criado fora do MEC, uma vez que preconizava a o auxílio as famílias de baixa renda. Este teve grande expansão na época (década de 80) e foi realizado por instituições privadas e prefeituras que atendiam essas crianças de famílias pobres em creches e pré-escolas. Contava ainda com recursos e espaços aproveitados da comunidade, quanto aos profissionais não possuíam formação específica e condições precárias de trabalho.

Embora o Projeto Casulo tenha partido de uma medida estatal que pretendia um atendimento nacional, reforçou a dicotomia entre as creches como instituição destinada aos pobres – em virtude da precariedade de seu atendimento – e os jardins de infância que continuavam a atender as crianças ricas. (REAL, 2000, p. 47).

Deste modo, a creche e pré-escola ainda eram percebidas como instituições assistencialistas destinada a pobres. Foram implantadas em todo território nacional unidades do Projeto, oferecendo atendimento as crianças com duração de quatro a oito horas diárias. Segundo estudos de Kramer (2003, p. 73), a “previsão do Projeto para os anos 79/80 era atingir a meta de 250 mil crianças para 7.458 unidades. Dados

⁵ A trajetória da educação infantil trilhou vários caminhos até ser percebida pelo poder público brasileiro. Até o final dos anos setenta (Século XX) a educação infantil pouco aparecia como tema de discussão ou pauta de política pública, quase não havia legislação que contemplasse a educação infantil e a ênfase desse atendimento “[...] era assistencial e compensatório, caracterizado pelo ‘esquecimento’ dos recursos humanos e pela ausência de projetos e propostas do governo e de criação de cursos de formação para o profissional. ” (OLIVEIRA, 1992, p.142)

de 1978, 150 mil crianças era atendida, sendo 65% no interior do país, e 35% nas capitais e periferias urbanas”. Não era objetivo do Projeto Casulo suprir carências intelectuais, psicológicas ou mentais não desenvolvia o trabalho pensando na inserção da criança no sistema escolar.

As atividades eram de natureza recreativa, ideal para a faixa etária das crianças, ou seja, o objetivo não era o preparo da criança para uma escolaridade futura, o trabalho era pautado no atendimento as necessidades nutricionais das crianças. Como o não havia um acompanhamento por parte do poder público, este seguia tendências distintas, resultando num atendimento distinto, sem objetivos próprios, deste modo, os estabelecimentos se encarregavam de organizar propostas de trabalho de acordo com suas necessidades.

Nessa perspectiva, Rosemberg (2003) assinala que o Projeto Casulo adotou um discurso preventivo o qual tinha a intenção de demonstrar a importância dos cuidados oferecidos aos pobres e dessa forma distanciariam prováveis ameaças a integração Nacional. Essa iniciativa proporcionou a atuação direta do governo Federal atingindo uma boa quantidade de municípios com a ajuda da comunidade, o que acarretou na redução dos gastos e investimentos.

Para Silva e Francischini (2012), independentemente de ter sido implantado na década de 70 com a união do governo e organismos intergovernamentais, esse Projeto era resultado principalmente do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), na década de 1960 cujo objetivo era a implantação de programas que atendessem as crianças pobres. As mesmas autoras citam Rosemberg (2003) que destaca o propósito dessa união para os órgãos envolvidos:

O enfraquecimento das tensões, conflitos e contradições presentes na população que vivia sob o regime militar. A era militar – 1964 a 1985 – tinha como lema a segurança e o desenvolvimento da nação que seriam alcançados na medida em que as diferenças e tensões diminuíssem. Desta forma, projetos como o Casulo eram estratégias preventivas junto à população pobre para diminuir as diferenças e desigualdades, e, com isso, diminuir também as possibilidades de conflitos. (SILVA e FRANCISCHINI, 2012, p. 267).

Nota-se que a atenção para a criança por parte do governo e como sua educação e assistência poderiam diminuir as desigualdades e conflitos futuros na

sociedade. As iniciativas ainda que tímidas, começavam a aparecer. Para Mendes (2013) o marco histórico na luta pelo atendimento a criança ocorre no final da década 70 devido:

A crescente industrialização, a entrada da mulher no mercado de trabalho e a falta de ambiente adequado para as mães deixarem seus filhos enquanto trabalhavam, são fatores que contribuíram para o fortalecimento de lutas pelos movimentos sociais em busca de atendimento para a criança (p. 34).

Com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, houve por parte da classe média um aumento considerável na procura por instituições de atendimento a criança, e assim a creche passa a ter reconhecimento social, deixando de ter como principal finalidade o atendimento de crianças pobres. Ainda nesse contexto, a temática contracultural e a sua discordância quanto aos valores e da família tradicional surgiu como estímulo a estudantes e profissionais, sendo também referência para a criação de instituições particulares alternativas, ou cooperativas de educadores. Neste contexto, Kuhlmann Jr. (2005) destaca que:

No início da década de 1980, os textos elaborados por conselheiros ou membros do Ministério da Educação passam a falar da educação pré-escolar de zero aos seis anos. Em parecer do Conselho Federal de Educação de maio de 1981, Eurides Brito da Silva apontava diretrizes para um sistema público de educação pré-escolar, em que incluía as crianças de zero a três anos, mesmo que ainda atendidas no âmbito dos Ministérios da Saúde e Previdência (p. 190).

O atendimento em creches e pré-escolas passam a ter legitimidade social, abandonando a ideia de ser destinada somente a famílias pobres. As reivindicações de alguns sindicatos, universidades, professores, setores de serviços etc. consolidou o esse reconhecimento. Uma vez que a ideia que difundir o atendimento da creche e inserir a mulher no mercado de trabalho era praticamente nula, pois até então não se admitia o fato da mulher ao gerar filhos saísse do ambiente familiar, esta deveria manter-se no ambiente doméstico.

As transformações tiveram início precedidas de grandes discussões no país. As reivindicações de vários setores sociais, eleições de candidatos da oposição durante o período de redemocratização do país na década de 1980. A partir das mobilizações que ocorreram em âmbito nacional, houve uma progressão na política

em prol dos direitos da criança. Deste modo, o atendimento a criança se destaca nas décadas de 70 e 80 e com isso algumas conquistas são regulamentadas nas políticas públicas. Kuhlmann Jr. (2005) apresenta alguns dados sobre esse atendimento:

Os dados oficiais do Ministério da Educação para 1972 indicam 460 mil matrículas na pré-escola. Em 1984 são quase 2 milhões e 500 mil; em 1997, 4 milhões e 292 mil. Somando-se as crianças em creches e em classes de alfabetização, os dados de 1997 totalizam um pouco mais de 6 milhões de matrículas. Expansão também foi responsável por tornar esses números mais confiáveis e precisos – embora não totalmente – quanto à idade das crianças e a instituição frequentada, o que não ocorria em 1972 (p. 191).

Para Kramer (2003) a partir da década de 80, a luta pelo reconhecimento da escola pública em todos os níveis de ensino se torna intensa, isso devido ao momento político pelo qual o Brasil passava: abertura política, eleições diretas e instalação do Congresso Constituinte contribuem para essas reivindicações. As eleições estaduais e municipais facilitaram a construção de políticas públicas locais, aumentando a pressão para que o Estado reconhecesse e assumisse sua responsabilidade e dever quanto ao direito à educação das crianças de zero a seis anos. As manifestações dos movimentos operários e feminista em prol da democratização do país, e pela luta contra as desigualdades sociais e democratização da educação pública brasileira viabilizou em 1981 a criação do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. Segundo Didonet, citado por Mendes (2013):

O Programa Nacional de Educação Pré-Escolar teve como característica principal o compromisso oficial e formal com a educação da criança de 4 a 6 anos de idade, bem como, o estabelecimento de metas de atendimento e, ainda, a alocação de recursos financeiros no orçamento do Ministério. O Programa também definiu objetivos, diretrizes gerais e propôs a elaboração de programas municipais e estaduais de educação pré-escolar. Nos anos de 1981 e 1982, a educação pré-escolar desfrutou de prestígio dentro do MEC, constando em todos os eventos promovidos pelo Ministério (p. 36).

Este programa previa uma nova finalidade para a educação de crianças de zero a seis anos, uma pré-escola com o fim em si mesmo, afastando a ideia de preparação para a escolaridade obrigatória. A preocupação passa a ser a superação de impasses ocasionados pela baixa renda da família, de modo que pudesse resultar em influências satisfatórias sobre o processo educacional na sua totalidade. Quanto aos

profissionais, a preocupação girava em torno de questões de presteza técnica e capacidade de domínio da turma. As questões acerca da quantidade de crianças por sala, equipamentos e proposta pedagógicas, o perfil profissional e o tipo de formação adequada para atuar nessa etapa da educação – creches e pré-escolas - não foram considerados pelo programa como pauta de discussão.

No final da década de 1980, pela primeira vez a educação infantil é garantida como direito da criança de zero a seis anos, sendo facultativo a família, e não somente como direito da mãe trabalhadora. Essa garantia ocorreu por meio da promulgação da Constituição Federal em 5 de outubro de 1988. No art. 208, inciso IV, afirmava que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). A partir de então os profissionais que atuam na educação infantil (gestores, educadores), adquiriram mais legitimidade, e assim, se tornou objeto de discussão planejamento, legislação e políticas sociais e educacionais.

Em 1990, é publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069, em 13 de julho, este vem reafirmar os direitos constitucionais referente à educação infantil. Neste contexto, em 1994, o Ministério da Educação (MEC) organizou uma série de encontros e seminários cuja finalidade era discutir com os gestores municipais e estaduais questões sobre a criação de políticas públicas para a educação infantil (BRASIL, 1994). Por fim, essa discussão resultou na criação do documento Política Nacional de Educação Infantil, sendo publicado no mesmo ano. Essa política, expunha os principais objetivos para a educação infantil, como a ampliação da oferta de vagas para a criança de zero a seis anos, políticas de melhoria na qualidade do atendimento das crianças, necessidade de formação dos profissionais, que a partir dessas premissas resultou na publicação do documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”, conhecido como “documento das carinhas”, com objetivo de discutir a importância do profissional qualificado e com um nível mínimo de escolaridade para atuar nas instituições zero a seis anos como requisito para melhoria na qualidade da educação.

A partir das políticas existentes, entra em pauta a discussão em torno da LDB em conjunto com os estados e municípios considerando suas prioridades, visando a

melhoria da qualidade no atendimento educacional nessa faixa etária e este seria um dos principais objetivos a serem alcançados. Com a finalidade de alcançá-los, estabeleceu quatro linhas de ação:

- A. incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares;
- b. promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas;
- c. apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil;
- d. criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos (BRASIL, 1994, p. 10).

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394. Este documento, apresenta a importância da educação infantil, e considera-a como primeira etapa da educação básica. Com a publicação dessa lei o trabalho com a criança de zero a seis anos, conquista reconhecimento e tem uma perspectiva mais ampla no sistema educacional, ou seja, atender as nas suas especificidades segundo sua faixa etária.

Ao afirmar que a educação da criança pequena é a primeira etapa da educação básica, a nova lei não está só lhe dando uma posição cronológica na pirâmide da educação, mas principalmente expressando um conceito novo sobre esse nível educacional. (...) A educação da criança de 0 a 6 anos ganha, então, significativa importância, passando a exercer uma função específica no conjunto da educação: a de iniciar a formação que hoje toda pessoa necessita para exercer a cidadania e estabelecer as bases, os fundamentos para estudos futuros” (LOBO, 2011 citado por ALVES, 2011, p. 10).

No que se refere à finalidade da educação infantil a LDB destaca “o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Essa abordagem dos vários aspectos do desenvolvimento, demonstra a necessidade em se considerar a criança em sua totalidade, de modo a promover seu desenvolvimento integral e sua inclusão na esfera pública. Para alguns estudiosos o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação Básica, juntamente com ensino fundamental e médio, surge como um grande avanço para área desvinculando dos órgãos de assistência social. Com esse avanço, houve a necessidade de criação de propostas direcionadas a essa etapa da educação. Neste

contexto, em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Para Kuhlmann Jr (2003):

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

Como cita o autor, este documento tem como objetivo servir de referência para a prática docente dos profissionais que atuam na educação infantil. Lima e Nascimento (2010) ao realizarem uma análise das políticas de educação infantil, argumentam que este documento, embora tenha inserido ideias que colocam a criança como foco da ação educativa, foi uma publicação de caráter vertical e unidirecional, pois, produzido pelo Ministério da Educação e uma equipe de especialistas, que desconsideraram a fala dos profissionais que atuavam diretamente com a educação infantil, resultando num modelo curricular nacional que de certo modo, privilegia aqueles que estão em posição de vantagem na estrutura social, pois este não reflete as necessidades reais do diferentes grupos presentes na sociedade, cabendo aos profissionais, somente a execução da proposta do documento.

Posteriormente, a educação infantil ganhou notoriedade e diversas ações foram elaboradas para essa etapa da educação. Publicação de documentos que efetivaram a educação infantil, como normas de credenciamento e funcionamento das instituições. A união de representantes dos entes federados e conselhos contribuiu para a elaboração de diretrizes e normas dessa etapa de ensino. Deste modo, enquanto o MEC, implementava o (RCNEI), o Conselho Nacional de Educação organizava as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) publicada em 1999 por meio da Resolução CEB nº 1:

Art. 2º - Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização,

articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1999).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é um documento imprescindível, e interligado com Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil deliberada pelo Conselho Nacional de Educação em 1999, cujo objetivo era a junção da creche e pré-escolas ao sistema educacional de ensino. Na trajetória da educação infantil no Brasil, percebe-se que muita conquista para a área ocorre por meios de lutas a fim de um atendimento digno e igual para todos. E assim, no mesmo ano, houve uma mobilização por parte de profissionais e militantes que lutavam pelo direito da criança pequena, dando origem ao Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Como salientado por Mendes (2013), nessa luta se juntam representantes de Fóruns de Educação Infantil de diversos estados brasileiros em busca de uma atuação conjunta em prol do fortalecimento da educação infantil em suas distintas especificidades.

Neste contexto, publica-se os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001 com o propósito de “fortalecer e impulsionar as mudanças já desenhadas pelas atuais políticas educacionais, assentando em bases sólidas à educação nacional do século XXI” (BRASIL, 2001). Sobre a educação infantil o PNE determinou que houvesse melhoria na qualidade e expansão da educação infantil, resultando assim no atendimento ao maior número possível de crianças.

Em 2005, tem-se um considerável avanço na área com publicação da Política Nacional de Educação Infantil, com o propósito de descentralização administrativa, participação do envolvidos na educação das crianças de zero a seis anos na elaboração de políticas direcionadas para a educação infantil. Também no mesmo ano Ministério da Educação lança o Proinfantil, um programa de formação de professores que estão em exercício na educação infantil, mas que não possuem a formação mínima que é requisito na LDB 9394/96. Este programa nasce como medida paliativa, pois como previsto na LDB exigia que o profissional de educação infantil tivesse pelo menos formação em nível médio, o magistério, cabe destacar que nessa época havia um grande número de profissionais leigos na educação em todo o Brasil.

Seguindo a trajetória das políticas para a educação infantil (2006) os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil surgem como uma versão final. A publicação deste documento surge como um destaque para a educação infantil, elaborado com o objetivo de assegurar o cumprimento determinação constitucional da descentralização administrativa e visando o cumprimento da meta do MEC que preconizava a construção coletiva das políticas públicas para a educação diferente de outros projetos este documento contou com a contribuição de secretários, conselheiros, técnicos, especialistas, professores e outros profissionais para sua elaboração (BRASIL, 2006). Esta é uma publicação de suma importância, pois contribuiu de fato para a implementação, organização e funcionamento dos sistemas de ensino.

Em 2009, o MEC apresenta os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (2009). Como descrito na sua apresentação este documento se descreve como um instrumento de autoavaliação da qualidade e das instituições de educação infantil, através de um processo participativo aberto a comunidade. Elenca-se 7 dimensões consideradas importantes para a indicar a qualidade:

1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. (BRASIL, 2009, p. 19-20).

A proposta é que esse documento fosse de caráter democrático, aberto a participação dos professores, de toda a comunidade de modo a apresentar a situação real da instituição e assim criar meios de superação das dificuldades, visando sempre o desenvolvimento, cuidado e respeito com a criança. Ainda no mesmo a busca pela qualidade na educação infantil originou na criação da Resolução nº 5 do Conselho Nacional de Educação, esta institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil sendo consideradas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil.

Mais uma mudança marca o ano de 2009: a educação básica é palco de novas mudanças, ocorridas por meio da publicação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que dispõe sobre a expansão no atendimento da educação

básica, onde aponta que é dever dos estados e municípios garantir a educação básica dos 4 aos 17 anos de idade sendo obrigatória sua oferta, enquanto na redação anterior a obrigatoriedade estava prevista apenas para o ensino fundamental. Sendo esta efetivada por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que oficializa as mudanças publicadas anteriormente. Com esta publicação, não há discussões sobre a oferta da educação básica que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e os gestores públicos deverão implantá-la progressivamente até o ano de 2016. Este é um marco na história da educação infantil no Brasil, que desde 2013 é reconhecida como obrigatória a faixa etária de quatro e cinco anos, equivalente a pré-escola, que anteriormente abrangia a faixa etária de 0 a 6 anos.

Enfim, essa explanação propõe uma reflexão acerca da trajetória da educação infantil no contexto das políticas públicas. Inicialmente os documentos oficiais tratavam do atendimento a criança por um viés assistencialista, e com o passar dos anos reconhece a criança como sujeito de direitos e logo, direito ao atendimento educacional, resultando na educação infantil. As iniciativas transformaram o modo de ver a educação da criança pequena ao longo da história. Sendo assim, o atendimento as necessidades da criança ocorrem de fato, quando a esta passa a ser percebida em suas especificidades e respeito como sujeito histórico, social e cultural. O trabalho na educação da criança pequena até então advinha de uma visão assistencialista e higienistas o que foi mudando ao longo dos anos, adquirindo aspectos pedagógicos, tema que trataremos no próximo tópico.

1.4. Aspectos pedagógicos da educação infantil

As políticas de efetivação da educação infantil são recentes, o que acarreta numa área ainda em fase de construção, logo, pensar em tempos e espaços para a educação infantil se faz necessário. Ainda que houvesse um avanço no modo de ver e pensar a educação infantil, ainda há na atualidade a visão assistencialista da creche e pré-escola. O conceito de creche como um direito da mãe ainda prevalece para alguns, e a ideia que creche é direito das mães trabalhadoras, assume a concepção de que crianças de famílias pobres apresentam necessidades como carências nutricionais, culturais e cognitivas, as quais a escola pode compensar, para

futuramente possam ter alguma instrução de modo a desempenhar um bom papel na sociedade, ou seja, um cidadão trabalhador.

A educação infantil pode ser oferecida em creches e pré-escolas. As duas se diferenciam pela idade de atendimento das crianças. A creche como conhecemos na atualidade atende crianças de zero a três anos em período integral, e a pré-escola em período parcial, como descrito na legislação nacional, mais especificamente na LDB 9394/96, artigo 30 nos incisos I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; e II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Quanto a duração diária, o inciso III. Assegura o atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral e a carga horária anual dividida em no mínimo de 800 horas e por no mínimo 200 dias letivos. Para controle de frequência exige-se no mínimo 60%. Sobre a definição da educação infantil a mesma lei no artigo 29 define que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996a).

Como visto na história do atendimento à criança no Brasil, que anteriormente previa um atendimento com ênfase assistencialista, a história foi se transformando e na atualidade o atendimento da criança na educação infantil considera os aspectos físicos, psicológico, intelectual e social. Nessa perspectiva a instituição de educação infantil se apresenta como um universo de possibilidades, onde a criança pode ampliar suas descobertas, uma diversidade de vivências e experiências.

Para Kramer (1999), os trabalhos realizados nas instituições de educação infantil possuem propósitos educativos com objetivos de garantir a assistência, alimentação, saúde e segurança com condições materiais e humanas que tenham benéficos sociais e culturais para as crianças. Campos (1997) apresenta vários estudos sobre a importância da pré-escola para o desenvolvimento satisfatório das crianças que a frequentam, para este mesmo autor estudos apontaram que crianças que a frequentaram obtiveram melhores desempenho. Ainda que esta etapa não seja uma preparação para o ensino fundamental, tendo em vista, que anteriormente esta

era o ponto de vista acerca da educação infantil, preparar as crianças para o ensino fundamental. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009):

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

As Diretrizes apontam para uma educação infantil que priorize a criança e suas infinitas visões de mundo, criando espaços de socialização e aprendizagem. As propostas pedagógicas devem ainda respeitar os princípios éticos, estéticos e políticos. O atendimento a criança na faixa etária e zero a cinco anos necessita de objetivos pedagógicos relacionados ao cuidado e educar, uma vez que não é possível a sua fragmentação. As instituições juntamente com os profissionais devem organizar suas atividades por meio de um currículo que valorizem as diversas manifestações infantis, como destacado por Oliveira (1994) no documento “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”:

Partindo de uma concepção sócio-interacionista do desenvolvimento infantil e considerando a criança como cidadã, com plenos direitos de participar de ambientes estimuladores para seu desenvolvimento e de construir significações e formas cada vez mais complexas de sentir e pensar, a autora afirma que é no espaço construído na interação com outras pessoas que ocorre a ação educativa (BRASIL1996b, p. 15).

Deste modo, o currículo pode ser entendido como itinerário em que o professor age como mediador dessa ação. E o ambiente da educação infantil, onde ocorrem as práticas pedagógicas deve ser organizado de acordo com o currículo, e este deve seguir um planejamento, seguindo como guia do trabalho a ser desenvolvido com as crianças. Por outro lado, o debate acerca do currículo na educação infantil, para Oliveira (2010), provocou inúmeras controvérsias entre professores e outros profissionais dessa faixa etária, pois:

Além de tal debate incluir diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola, para muitos educadores e

especialistas que trabalham na área, a Educação Infantil não deveria envolver-se com a questão de currículo, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no ensino fundamental e médio e associado à ideia de disciplinas, de matérias escolares (p. 3-4).

Deste modo, a insegurança em adotar o currículo cuja sua concepção estava em discussão, a autora argumenta que muitas instituições adotaram o termo “proposta pedagógica” ao se reportarem ao trabalho desenvolvido com as crianças de zero a cinco anos. Segundo a autora este é um assunto que vinha sendo debatido no campo na educação básica pelas diferentes etapas de ensino, de modo a repensar os conceitos de currículo. Atualmente com a inserção da creche e pré-escola no campo da educação formal, determina a sua inclusão e articulação com a proposta pedagógica. O planejamento curricular deve apresentar não só uma boa fundamentação teórica, mas, possibilidades de estruturação do ambiente visando a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, questões estruturais, espaços e recursos também devem ser considerados. Sobre o currículo, As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apontam:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

A prática pedagógica na educação infantil é um fator importante, o planejamento das atividades deve considerar as especificidades de cada criança, estas devem ser programadas visando um cotidiano dinâmico que alcance a participação de todos, de modo a desenvolver a autonomia e cooperação entre as crianças. Esse planejamento deve considerar situações de cuidado, alimentação e higiene, enfatizando sempre os aspectos pedagógicos. Todo planejamento e organização escolar deve sempre privilegiar a criança em todos os aspectos, de modo que se sinta acolhida neste ambiente, e que neste ela possa ampliar suas relações afetivas e sociais, construir vínculos com as demais pessoas com quem convive.

Dentre os documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica destaca-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil publicado após a promulgação da LDB - 9394/96, em 1998 o MEC lançou este documento que integra

a série “Parâmetros Curriculares Nacionais”, elaborado a fim de direcionar o trabalho dos profissionais da educação infantil. O Referencial se apresenta como uma proposta flexível, a sua utilização não é obrigatória. É composto por 3 volumes: 1. Introdução - apresenta uma reflexão acerca da creche e pré-escola, e concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, estes conceitos orientaram a organização dos outros dois volumes. 2. Formação Pessoal e Social - enfatiza a prática pedagógica em torno dos processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. 3. Conhecimento de Mundo – este volume é composto por seis eixos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Estes eixos norteiam o trabalho do professor na construção de diferentes linguagens pelas crianças e também nas suas relações com os objetos do conhecimento.

A partir do RCNEI, o professor de educação infantil, organiza sua prática pedagógica segundo os eixos apontados. Este material serve como base para uma prática que considere a criança nas suas especificidades, ampliando suas percepções de mundo. Segundo o RCNEI para que haja êxito no trabalho com as crianças o professor deve conhecer as crianças nas suas singularidades, seus conhecimentos prévios, sua cultura, hábitos, costumes, valores, crenças, etnias dentre outros. E assim, entende o professor como mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento do processo de ensino e aprendizagem. Sobre a organização do trabalho educativo são apresentados alguns pontos:

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

Por fim, a prática pedagógica na educação infantil deverá ser não só reflexiva, mas, além das atividades práticas, considerar a criança como sujeito que aprende e

ensinar, por meio e conhecimentos e experiências anteriores a escola. Ter uma prática com propostas e clareza nos objetivos ajudam a desenvolver um trabalho mais proximal e significativo para as crianças.

O RCNEI, ainda quando estava em processo de elaboração sofreu duras críticas como aponta Vasconcellos & Aquino (2005). O documento apesar de não ser obrigatório, apresenta uma estrutura curricular definida, de modo que não há flexibilidade nos contextos, ao demonstrar que suas intenções vão além da constituição de um guia, no entanto, por vezes defendem a criação de uma prática homogeneizante, isso frente à desigualdade presente no nosso país, e deste modo resultando como uma proposta curricular.

Pensar numa única perspectiva de currículo, resulta em desconsiderar a liberdade de expressão e a autonomia dos sistemas de ensino e suas especificidades, há que se pensar no currículo como algo em movimento, em construção, de modo que contemple as regionalidades e individualidade da criança.

Assim, como o currículo, a formação do professor de educação infantil é um aspecto primordial, sendo assim, qual o perfil do professor de educação infantil? Quais conhecimentos necessários a sua prática pedagógica? Qual a formação necessária para atuar na educação infantil? São questões que propomos para reflexão no próximo item.

1.5 A formação de professores da Educação Infantil

A educação infantil é uma etapa da educação básica que requer dinamismo e saberes que e não somente a transmissão de conhecimentos. Deste modo, a formação do professor para esta etapa requer um estudo específico. Atualmente, as discussões acerca deste campo tem aumentado significativamente, haja vista, que anteriormente a formação do professor da educação infantil não tinha espaço nos debates. Com a sociedade em constante transformação, as lutas por escolas infantis, qualidade de atendimento e ensino, surge a necessidade de formar professor em áreas específicas para que houvesse uma educação de qualidade. A promulgação da LDB 9394/96a contribuiu para que a mudança nesse quadro tivesse suas primeiras mudanças, pois esta previa no Art. 62:

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

No Brasil, segundo a legislação vigente para atuar na educação infantil o mínimo exigido é o curso normal em nível médio ou curso superior, neste caso o curso de Pedagogia. O curso de magistério, ainda é aceito, mas em alguns municípios as redes de ensino exigem que se tenha ensino superior para exercer a docência na educação infantil. Apesar das recentes alterações na LDB essa questão ainda permanece sem alteração. A publicação do Plano Nacional de Educação – 2014-2024 também corrobora para que a situação da formação do professor de educação infantil tenha avanços, como proposto:

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

A proposta é que essa meta seja alcançada por meio de treze estratégias a serem desenvolvidas pela União, Estados e Municípios. Dados do Observatório do PNE demonstraram que em 2015, 76,4% dos professores da educação básica possuem curso superior, da educação infantil os resultados são para creche e pré-escola. Na creche 61,7% e pré-escola 65,3% possuem curso de ensino superior. Há outra parcela com bacharelado, complementação pedagógica e sem licenciatura. Até 2014 os resultados do senso escolar apontavam resultados para professores com Ensino Médio – Normal/Magistério, Ensino Médio e Ensino Superior. No entanto, com a publicação do PNE em 2014, já passa a vigorar a meta treze que prevê a formação de professores com ensino superior, mudando assim o perfil dos professores em atuação.

É notório que a formação do professor de educação básica vem se transformando ao longo dos tempos. Autores como Feldens (1984) citado por Diniz-Pereira (2013), apontam que na década de 1970 a formação do professor inicialmente

tinha um caráter de experimentação, racionalização, exatidão e planejamento tornaram-se as questões principais na educação de professores (IDEM), isso resultava da visão funcionalista que se tinham da educação, nessa época estudos apontam que a formação era pautada em métodos de treinamento do professor.

Em 1980 ampliou-se o debate sobre a reformulação dos cursos de formação docente. No final de 1980, com a publicação da constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e a LDB/1996, a inserção da educação infantil como espaço de atendimento as crianças de zero a seis anos, implicou encadeamentos relevantes para o perfil do professor que atua nesta etapa. A partir de então a formação de professores para a educação infantil começou a ser orientada sob ótica desta lei, que pressupõe o cuidar e educar de modo indissociável.

Ainda nos anos de 1990 observa-se estudos voltados para a prática pedagógica como construção de saberes. Em 1994 um documento publicado pelo MEC “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” uma coletânea de textos resultantes de um “Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil”. Estes textos contribuíram para a investigação de questões importantes para a elaboração de políticas de formação de professores da educação infantil. Temas como: “O currículo da Educação Infantil, os cursos de formação profissional e as diferentes possibilidades dessa formação, a estruturação da carreira, a remuneração e as condições de trabalho em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1994, p. 10), foram dos destaques nas discussões.

Nos anos 2000, as pesquisas apontam que o professor suas vozes, identidades e suas vidas estavam em evidência Diniz-Pereira (2013). Estes dados apontam como a formação de professores ainda era um campo que estava em construção, ou seja, as discussões acerca da formação docente não se esgotam.

Para Oliveira (1994), a formação do professor de educação infantil era muito pobre ou até mesmo não existia. Principalmente quando se refere a creche, visto que havia uma divisão entre o cuidar e educar. Os profissionais que atuavam nessa etapa eram pajens, recreacionistas, monitoras etc., quando havia um professor este desenvolvia atividades cujo objetivo era a preparação para o ensino fundamental.

Em 2014, o MEC lançou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, incluindo nessa proposta diversos centros de pesquisas de várias universidades. Essa rede, segundo Gatti e Barreto (2009), nasceu a partir da confirmação que a formação continuada vinha se incorporando cada vez mais as perspectivas de professores e gestores educacionais nas diferentes etapas da educação, e surge também das análises de formações que continuadas muito dispersas, e por vezes superficiais. As autoras destacam ainda que esta iniciativa proporcionou a criação de diversos materiais didáticos voltados a professores em exercício. Na atualidade, muitos avanços, ainda que sutis, valorizam esta etapa da educação básica, cabe destacar o PAR – Plano de Ações Articuladas, cuja expansão para vários municípios possibilita a organização de formação continuada de professores pelos municípios, e por vezes efetivados pelos centros da Rede Nacional de Formação.

A formação docente é uma condição muito importante para a melhoria nos indicadores de qualidade na educação. Ser professor, de forma geral, exige um olhar atento em todos os seus aspectos, além disso, requer uma bagagem de conhecimentos teóricos e práticos que auxiliam na compreensão da realidade educacional, considerando as necessidades de cada faixa etária nas suas especificidades. Pois como destacado por Oliveira (2010):

As crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico (p. 6).

A formação inicial, oferecida na universidade ainda não contempla todas as especificidades da prática pedagógica, estabelecendo uma relação entre a teoria e prática com suficiente embasamento para uma atuação consciente, se este não ter clareza do modo como as crianças se desenvolvem, como brincam, logo, não terá o entendimento que a aprendizagem infantil ocorre de modo integrado. Deste modo, ser professor é carregar a responsabilidade e compromisso social com a educação, a

prática diária da profissão requer uma articulação entre o ensino e a aprendizagem e esse processo se constrói ao longo da trajetória docente.

Como apresentado até aqui, muitas mudanças acerca da educação infantil, tanto nos aspectos políticos, pedagógicos, históricos resultaram numa outra concepção de atendimento da criança pequena. Logo, a formação de professores para essa etapa de ensino também sofreu alterações. Atualmente, a meta treze do PNE prevê que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior na área em que atuam. Com a obrigatoriedade da educação infantil ações voltadas para esse campo foram necessárias. No próximo capítulo, pontuamos a Lei nº 12.796/13, sua implementação no município de Sorocaba/SP e aspectos relativos à formação continuada de professores da educação infantil.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM SOROCABA: A LEI 12.796/13 E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O campo da educação infantil como já exposto, aos poucos ganha notoriedade da esfera pública, com as recentes mudanças a Lei 12.796/13 altera a LDB 9394/96 tornando a educação básica (4 aos 17) obrigatória e ressalta segundo o PNE (2014) a obrigação dos municípios em universalizar até 2016 esse atendimento. A formação continuada de professores também é um item contemplado pela mesma lei, cuja responsabilidade é da União, Distrito Federal, Estados e Municípios. A partir desses arranjos apresentaremos uma explanação acerca dessas mudanças em âmbito municipal.

Sendo assim, este capítulo tem como objetivo, apresentar por meio de documentos oficiais um breve histórico acerca da educação infantil no município de Sorocaba, a formação continuada de professores para essa etapa a partir da promulgação da Lei 12.796/13 que propõe a obrigatoriedade da educação infantil para crianças de 4 e 5 anos.

2.1. A Lei 12.796/13 e a educação infantil em Sorocaba

A educação básica é considerada o primeiro nível da educação escolar no Brasil e divide-se em três etapas de ensino previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 no artigo 21, inciso I: “educação básica formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996a). Cada etapa tem seus objetivos e formas de organização próprias. A educação infantil para crianças de 0 a 5 anos tem como objetivos o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança e deve ser oferecido em creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 a 5 anos), sendo facultativo aos pais a matrícula. É dever do estado oferecer possibilidades de acesso para que todas as crianças frequentem as instituições, no entanto, os municípios serão responsáveis pela oferta da educação infantil.

O ensino fundamental de 6 a 14 anos é obrigatório, assim toda criança da faixa etária citada deve estar cursando esta etapa da educação básica, o estado é responsável pela oferta. Seus objetivos são o domínio da leitura, escrita, cálculo, a

compreensão do ambiente natural, social, o sistema político, as tecnologias, as artes e os valores básicos da sociedade e da família (LDB, 9394/96).

E a última etapa da educação básica o ensino médio dos 15 aos 17 anos é dever do estado. Nesta etapa os conhecimentos aprendidos na etapa anterior são aprofundados, propiciando uma articulação dos conteúdos com a formação básica para o trabalho e a cidadania, a ética, a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos (IDEM).

Desta forma, a partir do desenvolvimento das três etapas da educação básica, segundo essa política, espera-se que os estudantes tenham domínio de conhecimentos e habilidades que os capacitem para o exercício da cidadania, formação para o trabalho e a continuação dos estudos em nível de ensino superior.

Recentemente o cenário da educação básica em nível organizacional sofreu algumas alterações principalmente no Ensino Fundamental, um cenário marcado por mudanças nas políticas educacionais, o que solicitaria das secretarias e redes educacionais alguns desafios e ênfases quanto ao processo de formação continuada de professores no atendimento das novas regulamentações.

Com objetivo, de reafirmar o compromisso com a construção de uma escola inclusiva, cidadã e solidária, o governo ampliou o ensino fundamental para nove anos tendo como justificativa a melhoria na educação básica e a inserção da criança de 6 (seis) anos neste nível de ensino. Esta era a justificativa do governo, pensar numa educação inclusiva com tempo a fim de bons resultado em suas avaliações, no entanto, essa ampliação é realizada legalmente sem avaliar as condições físicas e de formação de profissionais para atendimento dessa nova demanda no ensino fundamental como contata Pereira (2013) em pesquisa com uma turma de primeiro ano no final do prazo de transição dessa ampliação, sala sem estrutura, carteiras grandes para crianças pequenas, crianças de cinco ano no primeiro ano.

Por exemplo, quanto à inserção das crianças de 6 anos no ensino a LDB dispunha sobre o “atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a 6 anos de idade” (BRASIL, 1996). Assim a criança com 6 anos frequentava a Educação Infantil, considerada a primeira etapa da Educação Básica. Com a publicação da Lei nº 11.114 em 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005), a matrícula das

crianças de 6 anos no Ensino Fundamental tornou-se obrigatória, porém sem a ampliação do tempo de duração desse nível de ensino. Somente no ano seguinte, a Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), dispôs sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, devendo os estados, municípios e o distrito federal implementar esta ampliação até o ano de 2010. Tornando-se meta da educação nacional com a Lei nº 10.172/2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE).

A matrícula da criança de seis anos no Ensino Fundamental busca garantir o atendimento e inserção destas nesta etapa da Educação Básica, principalmente as crianças das camadas populares que antes não obtinham atendimento por instituições escolares e com vistas a melhorar a qualidade do ensino.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens (BRASIL, 2007, p. 8).

A proposta de ampliação do tempo de permanência nessa etapa ocorreu segundo Bertin et al (2008) sem que houvesse “em âmbito nacional, reflexões e nem ações voltadas para as necessidades da reorganização de estruturas físicas, metodológicas, curriculares e teóricas que a ampliação do Ensino Fundamental necessita” (p.66). Em alguns países europeus e americanos a duração mais longa dessa etapa da escolaridade já acontecia. O tempo de duração dessa escolarização obrigatória no Brasil era uma das menores, na América Latina Baptista (2003).

Os documentos oficiais apontam que a ampliação deste nível de ensino significa a ampliação do tempo para que a criança tenha oportunidade de aprendizagem. Conforme anuncia o Parecer CNE/CEB nº 6 de 8 de junho de 2005:

Oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade (BRASIL, 2005, p.05).

No entanto, essa justificativa de aumento do tempo para alfabetização não ocorria na prática, como dito por Pereira (2013), ao acompanhar uma turma de

primeiro ano a dinâmica de ensino e aprendizado da leitura e escrita seguia o como nos anos anteriores, não havia por parte do sistema de ensino uma preocupação em repensar as práticas pedagógicas deste nível. A transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental respeitando suas especificidades e tempo para aprender não eram considerados. Nesse sentido Kramer (2003) argumenta que:

[...] tanto faz, se existe articulação do trabalho pedagógico realizado. A partir da ótica da criança, tanto faz se o trabalho realizado leva em consideração a especificidade das ações infantis e o direito à brincadeira. Só é problema porque não temos conseguido, ainda, articular a educação infantil com o ensino fundamental. O problema, portanto, do ponto de vista pedagógico, não é onde incluir, mas a garantia de que as crianças sejam reconhecidas nas suas necessidades (em especial a de brincar) e que o trabalho seja pensado, planejado, discutido, acompanhado, pelos adultos, nas duas instâncias (p. 70).

Outro ponto que contribuiu para a ampliação deste nível de escolaridade, segundo o documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (MEC, 2007), foram às pesquisas realizadas, que demonstraram que as crianças que ingressam antes dos sete anos, apresentam maiores resultados em relação àquelas que ingressam aos sete. O Sistema Nacional de Avaliação (SAEB, 2003) demonstrou que as crianças que ingressaram na pré-escola, se destacaram em testes de leitura, obtendo média 20 pontos a mais. Segundo as orientações do (IDEM, p. 5), dados do Censo Demográfico e o IBGE revelam:

A importância dessa decisão política relaciona-se, também, ao fato de recentes pesquisas mostrarem que 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a educação infantil, 13,6% pertencem às classes de alfabetização e 29,6% estão no Ensino Fundamental (IBGE, Censo Demográfico, 2000).

Em 2009, novamente a educação básica é palco de mudanças, ocorridas por meio da publicação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que dispõe sobre a expansão no atendimento da educação básica, onde aponta que é dever dos estados e municípios garantir a educação básica dos 4 aos 17 anos de idade sendo obrigatória sua oferta, enquanto na redação anterior a obrigatoriedade estava prevista apenas para o ensino fundamental. Sendo esta efetivada recentemente por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que oficializa as mudanças publicadas anteriormente. Com esta publicação não há discussões sobre

a oferta da educação básica que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e os gestores públicos deverão implantá-la progressivamente até o ano de 2016.

A expansão no atendimento está previsto como meta no Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, quanto a educação infantil:

Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos (BRASIL, 2010).

Em relação ao ensino fundamental o PNE tem como finalidade:

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos (IDEM).

E quanto ao ensino médio:

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária (IDEM).

O Plano Nacional de Educação [2014-2024] reforça a diretriz da Emenda Constitucional 59/2009, o que solicita das redes estaduais e municipais com o apoio técnico e financeiro da União, a implementação em suas esferas de competência, implicando necessariamente a formação continuada de professores como um dos eixos que poderá assegurar a efetivação dessa política pública.

A educação Básica no cenário da educação brasileira sofreu várias alterações, com a criação da LDB 9394/96 essas mudanças se tornaram mais afetivas, como destacado nos tópicos anteriores. No caso da educação infantil essas alterações surgem como um avanço, uma etapa que até então não era centro das discussões passa a ter mais atenção do poder público.

Para o financiamento da educação básica, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) instituído por meio da Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, regulamentado pela Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, este destinava os recursos exclusivamente para o ensino fundamental, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) se materializou por meio da

Emenda Constitucional nº. 53, em 19 de dezembro de 2006, regulamentada em definitivo pela Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007, este substituiu o FUNDEF.

De modo amplo, o FUNDEB propõe investimento na educação básica, contemplado a educação infantil e a Educação de Jovens e Adultos que antes não eram beneficiadas pelo FUNDEF. Em destaque em seu texto o FUNDEB propõe como o estímulo aos municípios investir em educação infantil. Para Militão (2010) a diferença entre o FUNDEB e o FUNDEF “é que o atual Fundo ampliou a área de abrangência para além do ensino fundamental e passou a contemplar todas as etapas e modalidades que compõem a educação básica (p. 63). Porém, este fundo também apresenta algumas limitações pois apesar de contemplar toda a educação básica, com maior número de alunos, este não conta com novos recursos, senão aqueles já previstos constitucionalmente. Este fundo prevê também a participação dos municípios, a Constituição (1988) destaca que os municípios devem destinar 25% no mínimo das receitas e transferências na educação. O FUNDEB prevê a distribuição dos recursos por igual em todas as regiões do país.

Ainda que o financiamento já estivesse anunciado na legislação, a educação infantil estava prevista na LDB 9394/96 como primeira etapa da educação, no entanto, a sua oferta não era prioridade, diferente do ensino fundamental. A Lei 12.796 foi publicada em 05 de abril de 2013 que efetiva diversas alterações acerca da educação básica. Essas alterações não surgiram de uma para outra, esses ajustes já estavam previstos na Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 que previa o oferecimento da educação básica dos quatro aos dezessete anos de idade, sendo obrigatória sua implementação até gradativamente até 2016. As alterações também se efetivam no Plano Nacional de Educação de 2014-2024, com apoio técnico e financeiro da União. Essa lei é vista como um marco na educação brasileira, pois esta propõe a universalização e democratização do acesso à educação escolar da pré-escola até o ensino médio.

A obrigatoriedade da educação infantil também acarretou em mudanças nos sistemas municipais em relação ao aumento de vagas, a formação e contratação de professores para atender a demanda de vagas, uma vez que se tornou obrigatória a sua oferta.

No município de Sorocaba, a implementação da Lei 12.796, no item que trata da universalização da pré-escola (4 e 5 anos) segundo consta no Plano Municipal de Ensino (2015) essa faixa etária “está em vias do atendimento universalizado”. Assim, como no Plano Nacional de Educação o PNE Municipal também reafirma essa meta:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta dessa educação em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) da demanda até 2017 e num crescendo regular e proporcional, atender e manter 100% (cem por cento) da demanda até o final da vigência deste PME (SOROCABA, 2015).

Prevê também o aumento do atendimento da creche de 0 a 3 anos que hoje apresenta um grande déficit de vagas. Segundo dados dos “Indicadores para o planejamento do atendimento à demanda educacional na primeiríssima infância em Sorocaba/SP” (2016), há um déficit de 4.733 de vagas referentes ao atendimento de 0 a 3 anos.

A publicação da referida Lei propõe uma nova visão acerca da educação infantil, no que se refere ao atendimento, a reafirmação de programas de formação inicial e continuada e a valorização dos profissionais do magistério.

Enfim, o atendimento educacional da criança pequena percorreu diversos momentos até chegar na atualidade em que a pré-escola tivesse um atendimento universalizado. Apresentamos no próximo tópico alguns aspectos históricos da educação infantil no município de Sorocaba.

2.2. A Educação Infantil no município de Sorocaba

A história do atendimento a criança no Brasil trilhou um longo caminho até chegar no modelo atual, partindo de uma visão assistencialista para uma perspectiva pedagógica. Tecer aspectos da história do atendimento educacional de Sorocaba é relevante, pois ajuda a compreender a atual situação da educação infantil, que um dos eixos desse trabalho.

Nogueira e Martinez (2006) apresentam aspectos históricos dos anos de 1950 a 1990 acerca da educação infantil em Sorocaba. A partir de dados coletados por meio de entrevistas e documentos, os autores destacam que em decorrência da luta de professores e educadores, a educação infantil no município começava a ter um caráter

pedagógico, essas professoras muito engajadas lutavam por uma educação que reconhecesse a criança em seus aspectos cognitivos, afetivos e social, não se contentando com pré-escola como espaço de assistencialismo e recreação das crianças.

A história do atendimento educacional da criança em Sorocaba não se diferencia muito da história nacional, cuja iniciativas surgiram com objetivo de atender aos filhos de mães trabalhadoras, já que as creches nasciam de uma reivindicação das indústrias.

Kishimoto (1986) em pesquisa realizada sobre a pré-escola em São Paulo, escreve sobre a instalação da primeira escola maternal em Sorocaba, por intermédio do deputado estadual Campos Vergueiro que não mediu esforços para que a instalação de efetivasse.

No sentido de dotar o polo sorocabano de mais uma melhoria na área educacional, e dessa forma beneficiar seus correligionários coroa-se de êxito, e assim a primeira escola maternal foi instalada em Sorocaba, nas empresas da Cia Nacional de estamperia de Oetterer Spears & Cia., para atender operários das fabricas Santa Rosália e Santo Antônio. A empresa fora estabelecida, em 1899, pelos srs Frank Spears e Carlos M. Oetterer e tinha como proprietários na época das escolas maternais os srs John Kenworthy, Helio S. Monzoni e Dr. Bráulio D. Guedes da Silva (246).

Nessa época, a cidade de Sorocaba, conforme anuncia Kishimoto, era conhecida como Manchester Paulista, ou segundo Pinto Junior (2006), esse comparativo tinha como objetivo destacar a “vocação progressista” da cidade. Era pioneira no ramo da tecelagem e desde 1909 a Cia Nacional de estamperia possuía um moderno centro de fiação e tecelagem. Possuía fábricas em São Paulo a estamperia, e a Fábrica Santo Antônio e Fábrica Santa Rosália ambas fiação e tecelagem. As fábricas instaladas em Sorocaba possuía vilas “com cerca de 150 a 230 casas, respectivamente e escolas maternais instaladas pelo governo destinam-se ao atendimento proletariado residente nessas vilas” (KISHIMOTO, p. 247).

A instalação de escolas maternais pelo governo Washington Luís e criação de estrada que ligava Sorocaba a São Paulo tinham motivos econômicos e políticos envolvidos, uma vez que a criação de estradas facilitava a distribuição da mercadoria produzida pelos operários nas indústrias e nas atividades agrícolas, para o governo a

criação de escolas maternais anexas as fábricas aumentaria a produção com a mão de obra feminina e isso resultaria em dividendo para o estado (idem). Essas escolas maternais eram mantidas pelas indústrias e, ao governo, caberia a fiscalização, normas de funcionamento, currículo, etc. Ainda assim, era vantajoso para as fábricas que poderiam explorar a mão de obra feminina e obter uma boa produtividade.

Atendendo os requisitos dispostos no Decreto nº 3.356 de 1921, e passado o tempo de organização e composição do corpo docente e o prédio quase pronto em 1923, para ser inaugurado no ano seguinte como também citado por Oliveira (2005):

O objetivo era atender aos filhos dos operários das fábricas Santo Antônio e Santa Rosália e teve sua inauguração em 20 de março de 1924, com a matrícula de 64 alunos, distribuídos em 4 salas. Para o governo paulista, a instalação dessas escolas maternais seria a concepção moderna de assistência oficial (OLIVEIRA, 2010. p. 40).

Para o autor, a criação dessas instituições contribuiu para o crescimento da mão de obra feminina nas indústrias. O funcionamento da escola maternal ocorria de acordo com os turnos de trabalho nas indústrias, sendo duas turmas de acordo com a jornada de trabalho da mãe. Sob a ótica de uma visão assistencialista, o atendimento pediátrico fazia parte da rotina escolar, e este profissional quando solicitado visitava as residências das crianças.

Logo, outras unidades foram criadas, uma escola maternal cujo atendimento destinado a crianças de 3 a 7 anos oferecendo o pré-primário. O Grupo Escolar Santa Rosália, cujo finalidade girava em torno do atendimento as aos filhos operários das grandes indústrias.

Com o Brasil em expansão, a concepção de educação aos poucos vai sendo transformada, com a ideia de implementação de instituições de cunho educativo cujo objetivo deveria ser o incentivo a aprendizagem e desenvolvimento psicológico e social da criança (OLIVEIRA, 2006).

Outras instituições foram criadas ao longo dos anos, em 1954 o primeiro Parque infantil nº 1 no bairro Além Ponte, região central da cidade. A fundação do primeiro Parque Infantil surgiu a partir de esforços do então professor José Carlos de Almeida, estudante de Educação Física e ao realizar estágios nos parques infantis em São Paulo, idealizados por Mario de Andrade, achou interessante sua instalação em

Sorocaba. Após a conclusão do curso, retornou a Sorocaba tornando-se funcionário da prefeitura, cuja função era professor de Educação Física nas escolas primárias do município.

Inspirado nas ideias de Mario de Andrade, José Carlos de Almeida iniciou uma campanha em prol da instalação desses parques na cidade, estava convicto de sua ideia ao ponto de pagar do próprio bolso anúncios no jornal do município em 1953, chamando a atenção das autoridades e de toda a população acerca da importância e os benefícios da instalação dessas instituições. Após sua incessante campanha, o prefeito da época Emerenciano Prestes de Barros resolveu efetivar sua ideia oferecendo meios para sua concretização. Inaugurando o atendimento voltado para crianças com idade entre 3 e 12 anos. Outros parques foram criados, o segundo, no bairro Santana; nº 4 no bairro Vila Angélica, e nº 5 no bairro Barcelona.

Nessas instituições eram desenvolvidas atividades recreativas, de prevenção, cuidado e higiene, semanalmente as crianças recebiam visita de um médico, que acompanhavam e assistiam as crianças quanto à saúde e ofereciam também a merenda.

O trabalho pedagógico era realizado pelas professoras com muitas dificuldades, pois não haviam materiais para auxiliar no trabalho com as crianças. Usavam materiais como sucatas, sobras de materiais de propagandas e outros materiais reaproveitáveis nas atividades pedagógicas.

Nogueira e Martinez (2006) apontam que, mais tarde,

Em 1970, os Parques Infantis foram transformados em CERIs (Centro de Educação e Recreação Infantil), com a adoção de atividades planejadas para o desenvolvimento cognitivo da criança, não apenas recreação, com interesse no ingresso da criança na então, primeira série, ênfase nos pré-requisitos (habilidade motora fina, global, desenvolvimento da lateralidade, entre outros). No ano de 1974 os Centros de Educação e Recreação Infantil passaram a receber a denominação de EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil), mantendo o atendimento a crianças na faixa etária de 4 a 6 anos. Os locais de funcionamento da EMEIs não eram sofisticados, mas favoreciam o progresso educacional de seus pequenos alunos. (p. 12).

Havia por parte das professoras um empenho quanto à manutenção desses parques, por meio da organização de festas, eventos, bazares e outros meios para

arrecadação de fundos para a construção de salas, galpões onde as crianças pudessem ser atendidas. E assim houve gradativamente o aumento dessas instituições, que eram consideradas pelo Departamento de Educação Física do Estado como referência para a região sorocabana, em 1978 já somavam 11 instituições. Neste mesmo ano ainda segundo Nogueira e Martinez (2006):

Em 1978, uma equipe de pessoas que atuava na divisão social, resolveu desenvolver um projeto para ocupar os espaços ociosos da prefeitura, colocando classes para atender crianças em fase pré-escolar. Foram então criados 10 CECOPES (Centro de Convivência do Pré-Escolar) onde as crianças eram atendidas por professoras treinadas em ação comunitária e com especialização em educação pré-escolar (p. 13).

Na nova gestão governamental houve uma unificação dos CECOPES e EMEIs passando a se chamar PEMSO – Pré Escolar Sorocaba. Inicialmente o ensino era baseado nas ideias de Maria Montessori, tendo como princípio a autonomia da criança, liberdade e limites de modo a desenvolver naturalmente suas habilidades físicas psicológicas e sociais. Posteriormente, com a unificação, o PEMSO adotava as ideias de Carl Rogers cuja prática era centrada no indivíduo, que tenha liberdade e responsabilidade para escolher qual caminho desejar trilhar. Entende que a criança é um agente do na construção do conhecimento e o professor é percebido como um facilitador. Nessa última perspectiva de ensino, como citado por Nogueira e Martinez (2006) houve a necessidade de contratação de assessoramento “Centro Aperfeiçoamento de Assessoria de Pré-escola” (CATAPE), e junto a isso a necessidade de acompanhamento das atividades a supervisão e reuniões pedagógica, cujo objetivo era a formação e orientação das professoras quanto o trabalho a ser desenvolvido com as crianças por meio da pedagogia adotada, neste caso as ideias de Carl Rogers, e assim, resultava numa proposta única de ensino em toda a rede.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, as creches passaram a integrar os sistemas de ensino, mais precisamente a secretaria de educação e agora o atendimento a criança com caráter não somente assistencialista, mas educacional. Enfim, uma escola democrática, percebendo a criança como ser atuante e com profissionais preparados para atendê-las.

A unificação das instituições CECOPES e EMEIs aconteceram após a criação da Lei 4.599, de 6 de setembro de 1994 quando foi publicado o Quadro e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Sorocaba, transformando-os em CEI – Centro de Educação Infantil com atendimento para crianças de 0 a 6 anos, atualmente continua com a mesma nomenclatura atendendo a faixa etária de 0 a 5 anos.

Atualmente a Educação Infantil em Sorocaba, segundo o documento “Diretrizes para a documentação pedagógica na educação infantil da rede municipal de Sorocaba” publicado em 2016 (Caderno nº 4), compreende esta etapa de ensino como citado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Art.5. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009).

Como disposto nas DCNEIs, e por meio das interações com os pares, o convívio e experiências diárias colaboram para a construção da identidade pessoal e coletiva, entre outras situações brinca, cria, imagina, observa, cria hipóteses, constrói sentidos acerca da natureza, da sociedade e produz cultura.

Pensar em ambientes, espaços, currículo, a formação dos profissionais que atuam com as crianças é um fator muito importante, quando se fala em educação infantil. A Educação Infantil deve contemplar todas as esferas de desenvolvimento da criança, deste modo:

As instituições de Educação Infantil são espaços importantes de convivência, de construção de identidades, de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais, as crianças de diferentes classes sociais, dentro do princípio da inclusão, têm acesso a bens culturais e ampliam as possibilidades de vivência da infância (SOROCABA, 2016. p. 9).

Para que a educação infantil aconteça, faz-se necessário o seu reconhecimento como campo de ensino, de descobertas, de aprendizado e distintas formas de ver e pensar o mundo. Os conceitos de infância, de criança, de educação infantil precisam

ser claros para que haja condições efetivas de desenvolvimento de um trabalho significativo com as crianças. Como nas palavras de Angotti (2009, p. 25), olhar a educação infantil em sua complexidade e suas particularidades consiste em compreendê-la como meio de formação de crianças pequenas no momento e que estão se constituindo sujeitos em espaços e tempos, por meio de procedimentos e instrumentos, atividades, jogos, experiências e vivências. Pensar e estratégias em que o cuidar e educar aconteça de forma harmoniosa, de modo a respeitar as peculiaridades próprias da infância.

Neste sentido, o Currículo na Educação Infantil deve ser entendido como um conjunto de saberes que se articulam com as experiências das crianças e com suas vivências culturais. Sobre o currículo, Sacristán (2000), apresenta-o como “um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (p.173). Deste modo, entende-se que o currículo sugere uma compilação de conteúdos culturais selecionados para compor projeto pedagógico da escola, no entanto, não se resume apenas a seleção de conteúdos, e sim as condições administrativas e políticas da escola que também são considerados em sua elaboração.

Ainda segundo Sacristán (2000, p. 173):

O currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos, etc.

As instituições de Educação Infantil devem pensar num currículo que considere as condições socioeconômicas, culturais da comunidade a qual a escola está inserida. As Diretrizes para a documentação pedagógica na educação infantil da rede municipal de Sorocaba - Caderno nº 4, dispõe que:

O currículo não é um conceito com um caráter preestabelecido, mas uma forma de organizar as práticas educativas baseadas nas construções culturais de uma determinada comunidade. Por não ser estático e conter características tão complexas, é comum encontrarmos diferentes representações acerca do que seja currículo (SOROCABA, 2016, p. 9).

A organização do currículo na Educação Infantil também está explícita nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), contemplada nos documentos oficiais organizados no âmbito do ensino municipal. Há que se considerar ainda nas propostas pedagógicas os princípios éticos, estéticos e políticos como previsto nas DCNEIs.

Enfim, pensar o currículo na Educação Infantil implica entendê-lo como uma construção histórica, que considera a bagagem cultural daqueles que estão diretamente relacionados à proposta educativa da escola. Para a rede de ensino Municipal de Sorocaba essa concretização ocorre:

[...] a partir dos encontros como acontecimentos dialógicos entre culturas, histórias, representações e narrativas, que congregam diversas etnias, gêneros, faixas etárias, gerações, sendo traduzido em ações que envolvem a criança no seu dia a dia nas instituições de Educação Infantil, como algo vivo e dinâmico, não havendo assim, possibilidade de desvinculá-lo da vida. Ele se dá no espaço e tempo vividos, como objeto pedagógico crítico, onde se revelam conflitos, tensões, intenções, valores e contradições éticas e estéticas, que nos permitem (re)planejá-lo e construir novas ações. Assim sendo, está continuamente deixando marcas, aprendizagens e o registro sócio histórico, nas memórias dos seus protagonistas. Enfim, o currículo na Educação Infantil, deve contemplar um caráter integrador e construir-se envolvendo todos os atores do processo educativo, tendo como eixos norteadores a interação e o brincar, rompendo com o caráter prescritivo e homogeneizador (SOROCABA, 2016, p. 9).

Desta maneira, a Educação Infantil se constitui como uma área a ser pensada em suas especificidades, cujo objetivo é proporcionar as crianças experiências, descobertas acerca das coisas, do mundo em suas múltiplas linguagens. Assim como a participação a criança a participação de todos os atores envolvidos no processo educativo são peças importantes para a concretização do currículo. Nesse processo o papel do professor é de suma importância pois é este quem desempenhará as ideias propostas, e deve este ter consciência deste papel para que haja uma prática eficaz. Pois é este quem transforma e propõe um novo sentido, pensa epistemologicamente o conhecimento historicamente construído, adequando-o de acordo com as necessidades e demandas das turmas a qual se relaciona.

E assim, cabe também ao professor pensar sua prática docente a partir de mudanças no contexto escolar. Deste modo, faz-se necessário que o professor tenha

clareza de suas funções e postura profissional e isso ocorre por meio de estudos e reflexões acerca da sua prática diária, bem como suas ações no contexto educativo juntamente com os colegas resultando assim, num olhar consciente e reflexivo acerca de questões próprias de sua prática docente.

Enfim, pensar a Educação Infantil, implica considerar os aspectos próprios da infância, implica pensar também nos profissionais que atuam diretamente com as crianças, que tão pequenas necessitam de um olhar atento e sensível as suas múltiplas linguagens, suas múltiplas maneiras de ver e estar no mundo. Essa é uma etapa de carece de profissionais capacitados que percebam a criança como um ser histórico social, que produz cultura, que têm hipótese sobre a vida, sobre as coisas, sobre o mundo, etc. Nessa perspectiva, apresentaremos no próximo item algumas considerações sobre a formação continuada dos professores de Educação Infantil na rede municipal de ensino de Sorocaba.

2.3. A formação continuada de professores da Educação Infantil em Sorocaba

A formação inicial do profissional que atua na educação infantil é requisito básico para o exercício docente, assim como a formação continuada. Faz-se necessário pensar e repensar a sua prática diária com as crianças, buscar novas estratégias, metodologias que possam auxiliar no trabalho com as crianças.

Sobre a formação dos profissionais que atuam na Educação Básica, está destacado na legislação nacional, como consta no Título VI “Dos profissionais da Educação” da LDB (Lei 9.394/96):

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

Assim, a LDB, determina que a formação de docentes para atuar na educação básica deverá ser no ensino superior, com licenciatura plena, no caso da educação infantil também no nível médio. Sobre os profissionais da educação na LDB consta as expressões “formação de profissionais da educação” e “formação de docentes”, para Freitas (1992) essas expressões remetem “aquele que foi preparado para

desempenhar determinadas relações no interior da escola ou fora dela, onde o trato com o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque, constituindo mesmo o núcleo central de sua formação” (p.8). Conseqüentemente, não há reconhecimento do “trabalho pedagógico com docência — esta é apenas uma das formas de se desenvolver o trabalho pedagógico e um dos aspectos da atuação do profissional da educação” (IDEM). Porém, Freitas argumenta que é necessário validar que a formação do profissional da educação adiante de sua formação geral a sua “sua formação como educador, com ênfase na atuação como professor” (IDEM, p. 9). Outras possíveis funções são complementos a este eixo fundamental.

Ainda no Artigo 61 da LDB9394/96:

§ 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).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

A efetivação dessas alterações ocorrerá por meio da colaboração entre nos entes federados: a União, Estados e Municípios que como previsto são responsáveis

pela promoção e normatização da formação dos profissionais da educação básica. A formação inicial compreende os cursos de licenciatura, de graduação plena, no entanto, o texto ainda contempla a admissão de profissionais em nível médio, na modalidade normal para atuar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

Nos últimos anos houve diversos movimentos com questionamentos voltados para a formação de profissionais do magistério educação básica. Essas discussões apontam para a necessidade de rever a formação e valorização dos profissionais da educação básica. Nessa perspectiva, a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica homologada por meio do Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovada em 9 de junho de 2015, apresenta elementos referentes à formação continuada e diferente da anterior, inclui a formação continuada de professores, elemento imprescindível para o desenvolvimento profissional. Há também apontamentos importantes que propõem uma articulação mais efetiva entre o ensino superior e a educação básica.

Para Dourado (2015, p. 304) “a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos” este é um campo com questões latentes, essas discussões vem à tona durante as discussões e elaboração de documentos orientadores e normalizadores das propostas educacionais, movimentos que se intensificam por meio de entidades, fóruns, sindicatos, associações como a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB) em 2008, e Conferências Nacionais de Educação (CONAE) em 2010 e 2014.

Nessa perspectiva, na atualidade, tanto a formação inicial quanto a formação continuada de profissionais da educação básica passam a ser contempladas nos documentos oficiais, especialmente o Plano Nacional de Educação (2014-2024) estabelece metas para a formação em nível superior dos professores da educação básica:

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

vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

No Brasil, ainda há um número grande profissionais que atuam na educação básica que ainda não possuem curso superior, entretanto, o PNE prevê também a formação continuada, cuja proposta é que os professores façam cursos de pós-graduação:

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

As metas que tratam dos níveis da educação no Brasil constam em suas estratégias a formação continuada dos profissionais da educação, e em específico a educação infantil, temática de estudo desse trabalho. A Meta 1 dispõe sobre a universalização da pré-escola de 4 a 5 anos e ampliação do atendimento da creche, sobre a formação continuada a “Estratégia 1.8. Promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior” (BRASIL, 2014).

A área da formação continuada de professores constitui-se como um campo de fundamental importância, em destaque para educação infantil, como argumenta Kramer:

Este cenário político apresenta na formação de professores um dos mais importantes desafios para a atuação das políticas educacionais. Formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo menos nobre; ter crianças com menos de 7 anos na escola parece surpreender ou impactar gestores e pesquisadores (KRAMER 2006, p. 804).

Um campo ainda em constituição em que a formação em nível médio ainda é aceita. Observa-se o quanto a educação infantil necessita de um olhar mais atento por meio das políticas públicas, ainda que houvesse avanços, há um longo caminho a percorrer.

Sobre a formação dos professores, o objetivo do Plano Municipal de Educação é que em 2024, 100% dos professores sejam graduados. Como um dos desafios propostos:

[...] aumentar a formação em nível superior de todas as etapas e modalidades da educação, com destaque para a educação infantil e a especial. Deve-se observar ainda que a necessidade de expansão do número de vagas na educação infantil deve estar articulada ao ingresso, por concurso, de profissionais do magistério com formação em nível superior, contribuindo para o alcance das metas relacionadas à esta etapa da educação básica com maior déficit na cidade de Sorocaba (SOROCABA, 2015, 44).

Atualmente a rede municipal de ensino de Sorocaba quanto a educação infantil atende crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas. Segundo dados do Censo de 2015 na pré-escola há um total de 12.334 crianças matriculadas, e quanto aos professores para essa etapa somam-se 426. Para as turmas de 4 e anos o (PME-2015-2015) prevê gradativamente alcançar o limite máximo de 25 crianças por turma e um estagiário. Mas, na atualidade as turmas contêm em torno de trinta crianças para um professor.

Para atendimento das crianças de 0 a 3 anos, segundo as orientações das diretrizes, mas, as turmas desta faixa etária também excedem a capacidade de crianças por turmas, devido ao alto índice de pedidos judiciais por vagas. Em relatório divulgado pela secretaria de educação até o mês de maio de 2016 já apresentava um quantitativo de 1.378 sendo (306/mês) de pedidos por vaga em creche. Em 2015 esse número era de 1750 (145/mês). Os auxiliares de educação, desenvolvem atividades com as crianças juntamente com o professor e no período posterior assumem a sala, tendo uma jornada de:

I - trinta e duas horas semanais para os Auxiliares de Educação, Regente Maternal e Agente Infantil que estiverem lotados para desempenhar suas funções dentro de sala de aula de qualquer das Unidades Educacionais Infantis do Município, sendo que:

a) trinta horas semanais deverão ser necessariamente cumpridas em atividades dentro de sala de aula, segundo súmula de atribuições previstas no Anexo I da Lei nº 9.711, de 31 de Agosto de 2011; e
b) duas horas semanais de formação que serão cumpridas no local de trabalho ou em local a ser determinado pela Secretaria da Educação.

II - quarenta horas semanais para os Auxiliares de Educação, Regente

Maternal e Agente Infantil que não exercerem suas funções em sala de aula.

Quanto ao perfil do profissional da educação infantil as Diretrizes para a documentação pedagógica na educação infantil da rede municipal de Sorocaba - Caderno nº 4 apontam que:

Para o educador e educadora da infância, é imprescindível assumir o papel de observador participativo e observadora participativa, que oportuniza os recursos necessários às diferentes situações vividas no dia a dia da criança. Um mediador e uma mediadora que promove interações, desperta curiosidade, garante realizações livres e/ou intencionais, experimentos e tentativas, promove acesso à cultura, dá destaque ao brincar, à ludicidade e às expressões das crianças, organiza o espaço físico e o tempo, estabelece parcerias com as famílias e possibilita assim, que as crianças construam as suas culturas (SOROCABA, 2016, p. 10).

Esse documento destaca ainda, a participação dos docentes na construção do projeto político pedagógico, clareza acerca das temáticas envolvendo a infância, suas particularidades e necessidades, a relação indissociável quanto ao cuidar e educar. Conceber a educação como uma prática intencional, respeitando o tempo da criança, de modo a não antecipar ações e práticas do ensino fundamental. Além de uma prática docente que considere a criança como protagonista do seu processo educativo.

O Plano Municipal de Educação de Sorocaba (2015-2025) Lei nº 11.133, 25/6/2015, as metas 15, 16 e 17 preveem a formação e valorização dos profissionais da educação, a Meta 16 especificamente trata da Formação continuada e Pós-Graduação de professores:

Formar, em nível de pós-graduação, Lato Sensu, 75% (setenta e cinco por cento), até o quinto ano de vigência deste PME, e 20% (vinte por cento), Stricto Sensu, até o último ano de vigência deste PME, os profissionais da educação, conforme, inciso I e II, do artigo 61 da LDBEN, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, a partir da aprovação deste Plano Municipal de Educação (SOROCABA, PME, 2015).

Essa Meta aponta três estratégias para que essa determinação seja cumprida pelo município:

16.1. Incentivar estudos e pesquisas em pós-graduação, stricto sensu, em educação e áreas correlatas e afins, assegurando no plano de carreira do magistério municipal, meios que favoreçam de forma equitativa a formação dos profissionais da educação, conforme incisos I, II e III do artigo 61 da LDBEN, em cursos de pós-graduação, stricto sensu, inclusive no exterior.

16.2. Estabelecer parceria com as universidades públicas e privadas para oportunizar a formação continuada, em nível de especialização lato sensu, aos profissionais da educação, conforme incisos I e II, do artigo 61 da LDBEN, a partir da vigência deste Plano Municipal de Educação.

16.3. Buscar garantir formação continuada, em serviço, aos profissionais da educação, contemplados no artigo 61 da LDBEN, realizando pesquisas das demandas e necessidades, por meio de Comissão formada por representantes desses profissionais, no decorrer da vigência do PME (IDEM).

Nessa perspectiva, desenvolver atividades de formação continuada, consiste em pensar a educação e os processos de ensino como um todo. Como aponta Dourado (2013, p. 372), a formação docente refere-se ao apontamento de definições, fundamentos, princípios e diretrizes e sua conexão com o exercício profissional, a constituição da formação inicial e continuada, características da instituição formadora, a modalidade educativa, a conexão com os processos culturais mais amplo, os processos indenitários, tensão entre unidade e diversidade, e outros. Estes pontos, segundo o autor, são indícios centrais das questões que marcam esses debates na área da educação. O quadro a seguir apresenta um panorama da formação no Brasil.

Quadro 1 – Formação de professores da Educação Básica no Brasil



Fonte: elaboração da autora com base nos dados do Observatório do PNE, 2014.

Como ilustrado, a formação docente em nível nacional ainda é deficiente. Os dados da pré-escola aponta que 64,4% dos professores possuem curso superior, o que denúncia uma porcentagem alta de professores sem formação adequada atuando na primeira infância.

Quadro 2 – Formação dos professores em Sorocaba



Fonte: elaboração da autora com base nos dados do Observatório do PNE, 2014.

Em 2015, prefeitura de Sorocaba apresentava um quantitativo de 2.024 professores na rede atuantes na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A Educação Infantil nas turmas de 4 e 5 anos em 2015 continha 13.057 crianças matriculadas. A formação dos professores, da rede municipal de Sorocaba como consta nos dados do observatório da educação, quando se referem a pós-graduação, apontam que 49,4% dos professores da rede possuem pós-graduação, e na educação infantil 47,7%.

O Plano Municipal de Educação prevê várias medidas para que haja aumento desses números, principalmente quanto a educação infantil onde o déficit é ainda maior quando se refere à formação inicial e continuada. Segundo consta no PME:

Este é o desafio posto à cidade, aumentar a formação em nível superior de todas as etapas e modalidades da educação, com destaque para a educação infantil e a especial. Deve-se observar ainda que a necessidade de expansão do número de vagas na educação infantil deve estar articulada ao ingresso, por concurso, de profissionais do magistério com formação em nível superior, contribuindo para o alcance das metas relacionadas à esta etapa da educação básica com maior déficit na cidade de Sorocaba (SOROCABA, PME, 2015 p. 44).

Pensar a formação dos professores da educação básica é um grande desafio para os sistemas municipais de ensino. Estabelecer parcerias, criar programas que atendam as demandas destes profissionais são ações que podem contribuir de maneira satisfatória para o desenvolvimento profissional dos docentes. Mas, ressalta-se que essas ações devem atender as demandas dos docentes, pois, quando se pensa em seu professorado, na sua real situação, os resultados tendem a ser satisfatórios.

Em Sorocaba, o Decreto nº 17.937 de 19/11/2009 cria Escola de Gestão Pública "Dr. José Caetano Graziosi", com atuação em Administração Pública do Poder Executivo Municipal:

Artigo 2. A Escola de Gestão Pública atuará como um centro de formação e desenvolvimento, visando promover a gestão do conhecimento e das pessoas através do aprimoramento permanente das competências e valorização dos servidores na direção da prestação de serviços com qualidade.

Artigo 3. O objetivo da Escola de Gestão Pública refere-se à promoção de atualização dos servidores municipais, através da proposição e realização de cursos, palestras, seminários, estudos, reuniões técnicas, oficinas de formação, capacitação e desenvolvimento (SOROCABA, 2009).

Há também o Decreto nº 22.119, de 28/12/2015, dispõe o Sistema de Capacitação Profissional – SICAPRO, este decreto apresenta orientações para organização de cursos de desenvolvimento profissional para servidores municipais, abrangendo a formação, capacitação e treinamento, em âmbito interno ou externo, de qualquer duração e programa.

Os decretos citados dispõem sobre a forma de organização e oferta de formação continuada aos servidores municipais. No campo educacional, a formação continuada organizada pela Secretaria de educação quando oferecida ocorre por meio de parcerias com instituições de ensino, no âmbito da própria secretaria. Há o Centro de Referência em Educação (CRE) Centro de Referência Educacional - CRE, denominado "Dom José Lambert", efetivado pela Lei Municipal nº 8.355, criado 18 de fevereiro de 2008, com finalidade de criar e manter um conjunto de recursos e serviços pedagógicos especializados, oferecendo suporte às instituições educacionais o município, voltado para atendimento especializado em educação inclusiva.

Este espaço também é utilizado para realização de cursos com os profissionais da educação, por meio do Programa Escola da Escola – Centro de Formação dos Profissionais da Educação, tendo como objetivo a promoção de formação contínua de várias áreas de conhecimentos da gestão pública e pedagógica da rede municipal de ensino. Quando há a oferta de cursos de formação continuada organizados/oferecidos pela secretaria de educação, estes são divulgados pelo Programa Escola da Escola. Organiza-se um Catálogo de Cursos de Livre Escolha, com plano de ensino, os formadores responsáveis, os horários, público alvo, quantidade de vagas, local, duração, etc. Pensar na formação continuada do professor, implica pensar como nas palavras de Nóvoa (1995), uma vez que a formação:

[...] não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (p, 25).

Tendo em vista que a formação continuada também acontece, ou deveria acontecer no contexto da própria escola, por meios de reuniões, discussões e reflexões acerca da prática e do cotidiano docente. Nas unidades escolares o Orientador Pedagógico, se encarrega de nortear e acompanhar o trabalho do professor tanto em sala de aula quanto nas reuniões de trabalho individual quanto coletivo. Este espaço se apresenta como meio potencial um novo sentido à docência, pois, como destacado por Oliveira (2002):

[...] ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que as informam, pesquisar a prática e reproduzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetuarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (p.13).

Nessa perspectiva, formar os professores significa incentivá-los a se conhecerem, refletirem e pensar sistematicamente sobre seu processo de desenvolvimento profissional, a construção de saberes e prática. Muitos profissionais quando envolvidos no processo educativo não percebem a importância de suas ações como educador. Este envolvimento dos profissionais da educação é fundamental na

elaboração de políticas públicas de formação de professores, uma vez que para que haja melhoria na qualidade da educação oferecida, pois esta, automaticamente incide na mudança da sociedade, transformando-a numa sociedade mais justa e igualitária para todos, formando pessoas mais conscientes de seus direitos e deveres acerca da educação brasileira.

A partir dos documentos apresentados, percebe-se que em nível de legislação houve uma regulamentação acerca do oferecimento de formação continuada do professor, porém, considerando o quantitativo de docentes, as condições de acesso e oferta, estes programas abrangem toda a rede de ensino? Quais as condições que facilitam ou promovem participação dos professores de educação infantil? Quais cursos/formações oferecidas aos docentes da pré-escola? Quais as percepções dos docentes acerca destes cursos?

Enfim, é necessário pensar numa formação que ofereça aos professores possibilidades de aprender, pensar e repensar sua prática, criando possibilidades de pensar uma prática que contemple a melhoria profissional.

CAPÍTULO III

A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

O interesse em investigar essa temática partiu do meu olhar e minha experiência como professora e pesquisadora da educação infantil e ensino fundamental, de observações e leituras sistemáticas sobre a educação básica e a formação continuada de professores, mobilizadas pelo curso de especialização em Educação Básica, na especialidade de Educação Infantil. Esse conjunto desencadeou a elaboração e o aprofundamento em leituras pertinentes que ajudaram na construção do objeto.

3.1. Envolvimento da pesquisadora com objeto de pesquisa

Enquanto atuava como docente minhas percepções acerca da formação continuada em nível de pós-graduação eram incessantes. Cursar especialização em Educação Infantil possibilitou-me a constituir campos de interesse, o que eu queria como docente, quais caminhos minha formação profissional iria seguir, quais temáticas de pesquisa eu desejava me aprofundar.

A partir das leituras realizadas, dos eventos, palestras, da pós-graduação em educação básica, de tudo que vivenciei – principalmente na pós-graduação, comecei a projetar algumas ideias de pesquisa que futuramente eu pretendia cursar o mestrado, uma vez que este nível me possibilitaria desenvolver uma pesquisa na área a qual eu pretendia investigar.

A pós-graduação me possibilitou a realização de distintas leituras que foram essenciais para meu crescimento profissional. A problemática se delineou após um breve período de observação no campo de pesquisa.

A partir das orientações, seguindo os pré-requisitos do curso, o trabalho final deveria abordar temáticas em torno da educação infantil. Logo, selecionei uma escola que ofertava a educação infantil e ensino fundamental para dar início a minha pesquisa. Nesta época (2010) a inserção das crianças com 6 anos no ensino fundamental (Emenda Constitucional, 59, 11 de novembro de 2009) se esgotava, ou seja, os municípios tinham até o final do ano para atender estas crianças, e na turma a qual eu observava havia crianças com cinco anos, isso se deu através de uma

liminar que garantia a matrícula dessas crianças, a regra era que todas deveriam completar seis anos até o final o primeiro ano.

Justificada esses questionamentos, fui a campo produzir dados para a realização da pesquisa. O estudo ocorreu por meio da pesquisa exploratória de cunho qualitativo, utilizando-se o estudo de caso como opção metodológica. Acompanhar o cotidiano da sala de aula como aponta Soulet (1987) citado por Deslauriers e Kerisit (2012, p. 131) constitui “construções múltiplas e efêmeras da vida, de todos os dias, ou seja, a exuberância da vida cotidiana, cujo aspecto heterogêneo não se deixa reduzir pela lógica formalizada do ‘deve-ser’”. Na observação diária que pude perceber a relação professor aluno, as dificuldades das crianças quanto ao ambiente escolar, à adaptação à nova escola, a relação teoria e prática, dentre outros.

Naquela época (2012), a pesquisa em questão pretendia a observar uma turma de 25 crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental cuja faixa etária varia entre cinco e sete anos, no corpus trabalho a infância foi entendida como categoria social e a criança como produtora de cultura, (PEREIRA, 2012). Deste modo, houve a necessidade de construir um olhar atento e sensível para perceber as relações e interações dos diferentes atores sociais no ambiente escolar. Neste trabalho, compreendi que observar as crianças no contexto da escola, suas práticas culturais, brincadeiras, criações e representações, me possibilitou mais do que uma aproximação do universo da cultura infantil, surgem outras indagações acerca da visão que o adulto constrói acerca da criança.

Todo período que estive na escola como pesquisadora, meu olhar esteve atento não só para as manifestações e representações das crianças, mas, acerca da prática docente. Por vezes a professora regente da turma a qual eu observava, demonstrava descontentamento com a nova organização da educação básica.

Outro questionamento da professora era referente à faixa etária das crianças, por serem muito novas, mal conseguiam sentar-se nas carteiras que eram desproporcionais ao seu tamanho. Crianças que deveriam frequentar a educação infantil, e estavam no ensino fundamental, e aos professores não houve nenhuma orientação, como reunião de formação ou encontro. Havia documentos nacionais que traziam algumas orientações para aos professores acerca deste assunto, no entanto,

nem todos tiveram acesso, ou sequer sabiam da existência destes, isso na realidade a qual eu observava.

Esses questionamentos trazem à tona diversas indagações sobre a formação continuada e sua importância para o desenvolvimento profissional do professor, e a qualidade da educação, do ensino a ser oferecido para as crianças. Para que haja uma educação de qualidade há de se pensar em todo o conjunto que cerca a criança como o currículo, os tempos e espaços, a formação dos profissionais, que como parte motora da ação educativa não devem ficar à margem as políticas educacionais.

Essas reflexões e constatações acerca das mudanças nas legislações propõem uma nova questão: como as professoras de Educação Infantil, atuantes nas escolas do município, percebem o processo de formação continuada oferecido pela SE, após a implementação da Lei 12.796/13 e a obrigatoriedade da oferta de Educação Infantil a partir de quatro anos de idade no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (SP)?

Em busca de entender as falas das professoras e suas percepções acerca da formação continuada, apresenta-se a seguir uma breve explanação do conceito de percepção.

3.2. O conceito de percepção

A partir de referenciais e critérios pessoais, o sujeito compreende a si e ao mundo, antecipa eventualidades futuras e constrói modelos explicativos da realidade. A percepção é o exercício de perceber, sentir e insurgir por meio de incentivos resultantes tanto de sentidos quanto de fatores educacionais, culturais e relações pessoais. Para Chauí (2000, p. 109), a percepção é “uma experiência dotada de significação, isto é, o percebido é dotado de sentido e tem sentido em nossa história de vida, fazendo parte de mundo e de nossas vivências”.

Deste modo, a percepção do sujeito está interligada às relações que este estabelece como meio que o cerca, tanto quanto a maneira como seus sentidos são incentivados ao longo da vida. A mesma autora argumenta ainda que, a percepção é dessa maneira uma relação do sujeito com o mundo e não uma reação físico-fisiológica de um sujeito fisiológico um contemplado de estímulos externos, nem

sequer uma ideia fechada pelo indivíduo, a relação dá sentido ao percebido e percebedor, e um não existe sem o outro (IDEM).

Deste modo, as percepções dos professores da educação infantil acerca do seu processo de formação continuada mostram um posicionamento, constituindo-se juízo exterior possibilitando leituras mais próximas a sua realidade de desempenho.

O percurso metodológico percorrido tem como objetivo identificar possíveis ações da secretaria municipal de educação de Sorocaba quanto a formação continuada professores para a educação infantil.

3.3. Situando o problema de pesquisa

Considerando as novas leituras e ações que a secretaria municipal de educação de Sorocaba/SP tem planejado para a implementação da Lei nº 12.796/13, em sua rede e altera a LDB 9394/96, e dispõe no Artigo 4º: “Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos a que ela não tiveram acesso na idade própria[...]” e no Artigo 6º é afirmado que “[...] deverá ser implantado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação com apoio técnico e financeiro da União”, indaga-se a partir dessa nova diretriz, quais tem sido as iniciativas predominantes no processo de formação continuada para professores da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Sorocaba e como os professores das unidades escolares percebem tais iniciativas?

A temática que sustenta o desenvolvimento desta pesquisa, parte deste questionamento, isto é, quanto a obrigatoriedade da educação infantil, quais tem sido as iniciativas quanto à formação continuada de professores para essa nova realidade? De que maneira? Como os professores percebem, se posicionam e desenvolvem os encaminhamentos para o atendimento das atividades-fim e quais tem sido os encaminhamentos delineados pela Secretaria Municipal de Ensino de Sorocaba a esse respeito? Desse quadro, elaboramos a problemática de nossa pesquisa, desdobrada e com recorte delimitado a seguir.

Como questões acessórias à problemática suscitada pode se destacar: *Como as professoras de Educação Infantil, atuantes nas escolas do município, percebem o*

processo de formação continuada oferecido pela SE, após a implementação da Lei 12.796/13 e a obrigatoriedade da oferta de Educação Infantil a partir de quatro anos de idade no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (SP).

3.4. Objetivos da pesquisa

Este trabalho tem como objetivo analisar as percepções e reflexões acerca da formação continuada de professores, assim como, expandir novos caminhos e ideias acerca da formação continuada de professores para a educação infantil no município de Sorocaba e deste modo propiciar outras concepções, ações e pontos de vista sobre a formação docente seja no âmbito municipal como em outras regiões no Brasil quanto as políticas de formação de professores.

Assim sendo, mais especificamente, apresentar as percepções dos professores acerca da formação continuada, como as professoras de Educação Infantil, atuantes nas escolas do município, percebem o processo de formação continuada oferecido pela SE, após a implementação da Lei 12.796/13 e a obrigatoriedade da oferta de Educação Infantil a partir de quatro anos de idade no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (SP).

Dessa forma, os objetivos específicos deste trabalho estão determinados da seguinte maneira:

3.4.1. Objetivos Específicos

- a) Descrever por meio da literatura especializada e os condicionantes sócio históricos, políticos e pedagógicos acerca da educação infantil no Brasil em destaque a formação de professores para a educação infantil.
- b) Identificar as ações desenvolvidas quanto à formação continuada de professores na rede municipal de Sorocaba e de que maneira isso está refletindo na organização curricular, nos espaços e tempos escolares frente à nova organização da educação básica;
- c) Conhecer os programas e atividades de formação continuada oferecidas pelo município no âmbito da secretaria municipal e nas escolas, por meio de

questionários e entrevistas com professoras e possíveis contribuições dessas formações oferecidas pela SE para suas práticas educativas.

Com intuito de esclarecer o objetivo desta pesquisa, posposto inicialmente neste tópico, houve a necessidade de investigar quais caminhos percorrer para que a pesquisa se tornasse efetiva, pois como nas palavras de Ghedin e Franco (2008, p. 106):

[...] fazer pesquisa científica em educação implica estabelecer recortes, assumir valores, selecionar prioridades, atitudes que inevitavelmente conferem à ação investigativa um caráter implicitamente político e aos produtos de pesquisa um conhecimento datado, situado, histórico e provisório.

A partir dos objetivos propostos, para a realização dessa investigação foi necessário um olhar e escuta, por meio de uma percepção crítica da realidade, contexto que se encontram os participantes da pesquisa, observar as particularidades, expressões e diferenças de cada um dos docentes. Houve a necessidade de direcionamento no olhar, de modo que este não pudesse se equivocar com as percepções iniciais da realidade. Por fim, compreender para a realidade a qual estaria inserida. Para que houvesse êxito na busca de dados, traçar o percurso metodológico é de suma importância pois esta organização direciona o olhar a partir daquilo que se deseja investigar. No próximo tópico apresentamos o percurso metodológico percorrido que orientou o desenvolvimento da pesquisa.

3.5. Trajetória teórico-metodológica

O percurso metodológico trilhado para o desenvolvimento dessa pesquisa acarretou a definição de teorias e métodos de análise para compreender os caminhos que se utiliza para a realização de uma pesquisa educacional.

Ghedin e Franco (2008, p. 72), argumentam que “a pesquisa em educação possui uma particularidade incomparável com as outras ciências, especialmente porque os objetos das ciências da educação e seus métodos implicam processos diferenciados de acesso ao real”. Neste ponto de vista, os autores indicam que a pesquisa na área da educação promove uma maior aproximação acerca do objeto, e assim esse processo possibilita a leitura do mesmo, objeto este que não se expressa

por si só, e sim pela relação entre o indivíduo, o objeto e os conceitos que permitem o diálogo com a realidade alcançável.

Nessa perspectiva de investigação, há a pretensão de buscar uma proximidade da realidade de modo consolidado, pois como nas palavras de Gatti (2007, p. 57), pesquisar “é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não”. Ou seja, a pesquisa só se concretiza quando há atenção e consciência do pesquisador quantos aos procedimentos e métodos que o permita se situar na investigação, isto é, ter clareza e domínio do método.

Neste sentido, Ghedin e Franco (2008, p. 82), salientam que “o mundo humano é significativo quando o sujeito se torna hábil em explicá-lo; nessa explicação é que se fundamenta a possibilidade de compreensão do que se é ou do que se projeta para si mesmo [...]”. Sendo assim, a realização de um estudo no ambiente escolar, com a participação de professoras, em que a suas ações e formação são eixos investigativos, isto nos instiga a optar pela abordagem qualitativa. Essa abordagem proporciona um olhar sob diversos aspectos, pois o professor, como sujeito investigado é parte dessa construção de forma ativa e reflexiva.

Logo, este estudo será realizado por meio da abordagem quantitativa e qualitativa, visto a necessidade de inferências sobre a interpretação dos respondentes, o que, essa perspectiva possibilita de forma ampla, daí a necessidade de uma roteirização semiestruturada dos dados que se pretende coletar. A preocupação primordial é compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais e onde pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes, e por consequência, ativos no desenvolvimento da investigação científica. Nas palavras de Minayo (1996, p. 101), “a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos”. Nesse sentido é oportuno destacarmos que há uma considerável interação do método escolhido com a abordagem da pesquisa.

3.6. Escolha das escolas e dos sujeitos de pesquisa

As escolas onde atuam as professoras participantes da pesquisa estão localizadas em regiões periféricas da cidade de Sorocaba, município localizado à 100km da capital São Paulo, com aproximadamente 645 mil habitantes (IBGE, 2015). Dados da secretaria de educação do município apontam que em maio de 2016, a rede continha 144 unidades escolares, destas 97 Centros de Educação Infantil e 47 Escolas de Ensino Municipais. O quantitativo de alunos matrículas em 2015 era de 53.256 e a meta da secretaria e a atingir 55 mil até final do ano de 2016. A rede conta com um déficit de vagas e crianças em lista espera por vagas em creche, com um número grande vagas obtidas por meio processos judiciais, em maio de 2016 o déficit era de 4.733, ou seja, crianças que esperam por vagas em creche.

Sobre o ensino fundamental anos finais e médio, a prefeitura oferecia esses níveis de ensino, no entanto, em 2016 passou o estado, deixando de atender estes níveis. Ocupando-se somente da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais.

Quanto aos profissionais da educação, mais especificamente os professores, dados de 2016 apontam para 2.263 professores que lecionam na educação infantil e ensino fundamental e médio.

O início da carreira docente é precedido por momentos de tensões e novas aprendizagens num ambiente novo e desconhecido deste professor. Nesta fase da vida profissional Huberman (1997) e Marcelo (1992) caracterizam-na como um período de sobrevivência, de intensa aprendizagem, a fase da descoberta, os ideais e questionamentos do cotidiano e a realidade da sala de aula.

Para Huberman (1997):

Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa) por se sentir colega num determinado corpo profissional (p. 39).

Esse é um momento de intenso aprendizado em que a tentativa tipo ensaio-erro se faz presente a prática do professor iniciante, esse período é considerado como momento de aprendizado.

Ao pensar em modelos de formação que favoreçam o desenvolvimento profissional do professor, Candau (1997) destaca três eixos de investigação apresentados por estes profissionais da educação como indispensáveis: a escola como locus privilegiado de formação; a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores. Neste último, evidencia o professor durante sua trajetória profissional, que passa por várias fases e momentos sendo denominado por Huberman (2000) de ciclo de vida profissional do docente.

O processo de formação segundo Nóvoa (1998) é fundamental ter como referência o saber docente, o reconhecimento e valorização desse saber. O autor destaca ainda que, não é interessante o desenvolvimento de ações de formação continuada sem considerar as etapas de desenvolvimento profissional dos professores, isto é, seus aspectos psicossociais precisam ser considerados nessas ações. Haja vista que, há diferentes anseios e questionamentos entre um professor em fase inicial da carreira e um outro que já possui um considerável percurso pedagógico. Nessa perspectiva, esta pesquisa se propõe a compreender as percepções das professoras da educação infantil quanto às ações de formação continuada oferecidas pela secretaria municipal de educação de Sorocaba.

Neste sentido, para realização desta pesquisa, consideramos que os professores participantes estivessem há menos de dois anos de atuação na educação infantil, este requisito se justifica em consequência da promulgação da Lei 12796/13 que torna obrigatória a educação infantil, assim o professor teria acompanhado essas mudanças. Outro requisito diz respeito à estabilidade no cargo, pois para que houvesse a participação e acompanhamento e realização de ações de formação continuada, é necessário que o professor seja funcionário tenha estabilidade na rede.

Para a realização da pesquisa, foram selecionadas quatro escolas de diferentes regiões da cidade, inicialmente tivemos o contato com a diretora da unidade escolar que autorizou a entrada na unidade e assim, para que pudéssemos realizar a pesquisa juntamente com as professoras, do total de professoras contatadas nas unidades todas eram do sexo feminino, por isso do tratamento no feminino. Nas unidades as professoras foram convidadas a participarem da pesquisa e responderem os questionários, algumas responderam no momento que foi entregue, no final da aula,

outras responderam e devolveram noutro dia. 23 professoras responderam o questionário. Uma professora não aceitou participar, segundo a sua fala “deixa para as outras, que elas entendem mais do que eu”. Uma segunda professora que se dispôs a participar, iniciou respondendo o questionário, mas, ao chegar nas questões que versavam sobre a formação docente não conseguia responder, pois era professora eventual.

A professora eventual na rede municipal de ensino não participa de reuniões, planejamento e outras atividades docentes da escola, este docente é remunerado somente pelo valor da aula ministrada. Segundo a legislação municipal (Lei nº 11.252/15) os professores eventuais serão admitidos e considerados como trabalhadores autônomos, contratados em caráter de substituição e professores em afastamento. Neste caso, o professor eventual não poderá atuar por mais de 15 (quinze) dias consecutivos, podendo retornar no mês seguinte. Os professores eventuais devem cumprir os conteúdos programáticos, pedagógicos e curriculares definido para cada etapa de ensino durante o período de substituição, sob supervisão do gestor da unidade escolar, este ainda será avaliado. Estes serão avaliados pela direção a unidade e caso não apresente um desempenho satisfatório poderá ser dispensado, e não podendo ser chamado novamente.

Inicialmente foram distribuídos trinta questionários, e devolvidos vinte e três. Após a devolução do questionário, iniciou a análise das respostas. O questionário tratava de questões referentes ao: perfil profissional, concepção de criança, infância e educação infantil, a obrigatoriedade da educação infantil e formação continuada em âmbito municipal.

A partir das respostas contida nos questionários, selecionamos cinco professoras para realizar uma entrevista com roteiro (apêndice 4) de questões semi estruturadas. As professoras foram convidadas a participar da entrevista e após o aceite, marcamos um encontro para sua realização. Houve dificuldades em realizar a entrevista na escola, pois muitas professoras trabalham em mais de uma unidade, e na escola o tempo é escasso. As entrevistas tiveram duração média de 25 a 60 minutos.

3.7. Instrumentos de coleta de dados

A escolha dos instrumentos para a coletas de dados é de suma importância uma vez que estes serão a forma de colher dados. Rudio (1986, p. 114) “chama-se de instrumento de pesquisa o que é utilizado para a coleta de dados”, quer dizer, a partir dos instrumentos, é estabelecido de fato que serão os meios para utilizados para o desenvolvimento da pesquisa para o alcance das informações relevantes do trabalho.

Para a coleta de dados, utilizamos três estratégias metodológicas para coleta de dados: análise documental, questionário e entrevista.

3.7.1. Análise Documental

Na percepção de Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. A pesquisa documental se caracteriza pela leitura de documentos, que abordagem os documentos, leis, biografias, diários, etc. No contexto deste trabalho, esta análise ocorreu por meio dos estudos dos documentos oficiais elaborados pela prefeitura municipal no âmbito na secretaria de educação, legislação e os planos de governamentais, principalmente em âmbito municipal e nacional.

3.7.2. Questionário

Inicialmente a coleta dados ocorreu por meio de Questionários (apêndice 3). Para Gil (1999, p.128), o questionário pode ser entendido,

Como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

O questionário é um instrumento de coleta de dados que consegue alcançar um grande número de respondentes. Para Marconi e Lakatos (1999, p. 100) o questionário constitui-se como um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”. Antes da aplicação do questionário, deve-se informar os respondentes sobre a natureza da pesquisa, a

importância do seu desenvolvimento a participação e respostas do respondente, de modo a estimular o participante a responder e devolver o questionário com prontidão.

Nesta pesquisa, foram distribuídos 30 questionários em quatro centros de educação infantil do município de Sorocaba. Destas instituições todas oferecem somente a educação infantil de 0 a 5 anos, com exceção de uma que oferece a pré-escola e os primeiros anos do ensino fundamental. Dos 30 questionários entregues, 23 foram devolvidos.

A aplicação do questionário teve como finalidade identificar o perfil das professoras, as concepções de criança, infância, de educação infantil, de formação continuada, da organização e oferecimento de encontros e o impacto destas na prática docente. Para a aplicação dos questionários foram selecionados professores que atuavam na pré-escola (faixa etária 4 e 5 anos) que estivesse atuando pelo menos há dois anos na educação infantil. Este recorte se justifica como data base da publicação da Lei 12796/13 que torna obrigatória a oferta da educação infantil, no caso a pré-escola.

Em algumas unidades as professoras responderam no mesmo instante, noutra, a diretora se mostrou prestativa em recolher os questionários para que assim que terminassem esses pudessem ser recolhidos.

A aplicação de questionários propõe uma amostragem significativa de respondentes, agilidade no tempo, pois a possibilidade de distribuir vários questionários facilita, entretanto, não são todos que o devolvem. Após a aplicação dos questionários, estes são analisados e assim podemos traçar o perfil, as concepções e ideias dos professores. Nos permite ter um conhecimento proximal deste professor, e a partir dos questionários selecionamos alguns professores para entrevista.

3.7.3 Entrevistas

As entrevistas tiveram como objetivos compreender as opiniões e percepções das professoras quanto a formação continuada oferecida pela secretaria de educação; as atividades oferecidas; discussões ou não das diretrizes curriculares para a educação infantil e o aproveitamento dessas atividades na prática docente. Enfim, caracterizar o pensamento das docentes acerca da formação continuada para os

profissionais da educação infantil, elucidando suas concepções de formação, criança e educação infantil.

Para Manzini (2004) existem três tipos de entrevistas: estruturada, semiestruturada e não-estruturada. A entrevista estruturada é aquela que contém pergunta fechadas, similar a formulários, sem flexibilidade; semiestruturada é direcionada por um roteiro previamente planejado, composto por perguntas abertas; não-estruturada aquela que oferece ampla liberdade na elaboração das questões e na interferência do entrevistado. Em resumo, como aponta Marconi e Lakatos (1999, p.94) “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto”.

No que diz respeito a entrevista Lockmann (2010, p. 6) diz:

Compreendo a entrevista como um evento discursivo compartilhado por duas ou mais pessoas, tendo como propósito coletar informações, por meio da fala, acerca de determinado tema. Sendo assim, para ser considerada como tal, a entrevista deve incluir uma comunicação por meio da fala, a qual pode ser conduzida por perguntas previamente definidas que podem ou não ser alteradas, mudadas, ampliadas no decorrer da entrevista.

Neste caso, realizou-se entrevista semiestruturada com questionamentos ao decorrer de sua realização, e deste modo, a possibilidade extrair dados influenciados por questões atitudinais, sujeitos a intervenções. O roteiro das entrevistas semiestruturada preza pela passagem de assuntos mais simples quanto ao mais delicado, de modo a evitar transição de assuntos entre as questões. Este instrumento de favorecem a liberdade do entrevistado em se posicionar abertamente sobre alguns pontos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (p.33).

Para as autoras, é notório que as pesquisas desenvolvidas atualmente em educação, aproxima-se de procedimentos mais livres, menos estruturados. As

informações coletadas com pais, alunos, diretores, professores se mostram mais flexíveis com um instrumento flexível.

As entrevistas foram realizadas primeiro semestre de 2017, em lugares distintos. Muitas professoras⁶ lecionavam em mais uma unidade escolar o que dificultava o encontro na escola.

A fim de evitar respostas estereotipadas, ao fazer os questionamentos, procurava estabelecer o diálogo de modo que houvesse a descrição minuciosa do processo de formação continuada que havia vivenciado, a revelar seu ponto de vista, e o impacto das ações de formação continuada na sua prática docente.

As professoras participantes da pesquisa lhes foi assegurado sigilo e anonimato a respeito de suas declarações acerca da formação continuada no âmbito da secretaria de educação da rede a qual lecionam. O registro das entrevistas se deu por meio de gravação por aparelho de celular. Não houve questionamentos quanto a gravação e as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 2), demonstraram tranquilidade no momento da realização e gravação da entrevista. Os momentos iniciais, aproximadamente uns 10 minutos de conversa sobre assuntos relacionados a escola, jornada de trabalho, o que proporcionou um clima de desinibição das participantes. Houve momentos de manifestações de alegria, sensação de constatação, angústia de fatos vivenciados, realização e descoberta profissional, dentre outros. As entrevistas duraram em média de 30 a 60 minutos.

Após a realização, as entrevistas foram transcritas na íntegra e complementadas por informações advindas de anotações a respeito do discurso das respondentes, com objetivo de deixar mais claro suas percepções acerca dos temas discutidos.

3.8. Organização e análise dos dados

A fase inicial de diagnóstico da pesquisa, iniciou-se por meio da realização de leituras das informações contidas nos questionários estruturados, ficando estas agrupadas quantitativamente, observando as respostas aproximadas, e

⁶ Todas as participantes da pesquisa são do sexo feminino, por isso trataremos como professoras.

qualitativamente organizadas em categorias conceituais, considerando a formação continuada de professores e atividades relacionadas.

Os dados resultantes das entrevistas e questionários foram analisados a partir de leituras advindas do seu conteúdo, como destacado por Franco (2008) “as categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das categorias explicativas” (p.62). Isto é, permite a criação de categorias e análise de característica mais amplas, assim como o processo de formação continuada oferecido pela Secretaria de Educação; percepções das professoras a respeito da formação continuada oferecida pela SE-Sorocaba; atividades e oportunidades de formação continuada oferecidas pela se; e caracterização e possíveis contribuições das atividades de formação das quais participaram. Por conseguinte, a partir das entrevistas, das informações advindas das professoras, foram divididas por unidades de registro, possibilitando a junção de grupos de significados.

Para que houvesse uma análise clara das informações, foi necessário confrontar os dados coletados entre si, considerando as concepções das professoras acerca da formação continuada para a educação infantil.

As percepções das professoras destacam-se como uma importante fonte de entendimento acerca das ações realizadas no âmbito da secretaria de educação, e essas percepções desvelam opiniões, ideias, expectativas e modos de ver e pensar a educação infantil no seu contexto profissional. Sendo assim, no próximo capítulo apresentaremos a análise dos dados obtidos por meio dos questionários e entrevistas com as professoras.

CAPÍTULO IV

A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste capítulo, será apresentado a análise dos dados obtidos por meio dos questionários e entrevistas com as professoras na rede municipal de ensino de Sorocaba. Para discussão dos dados foi necessário ancorar-se na análise de conteúdo (BARDIN, 2009) a fim de compreender as relações que ocorrem com a prática social entre os sujeitos, suas expressões, manifestações surgem como indicadores imprescindíveis para referências acerca da sua prática, concepções de formação e educação infantil.

Diante disso, a análise prosseguirá-se a partir de eixos temáticos criados a partir das respostas aos questionários e entrevistas realizados com as professoras a saber: Caracterização do perfil profissional das professoras; O que dizem as professoras sobre a obrigatoriedade da educação infantil; Oportunidades de formação oferecidas pelas SE; Percepções das professoras a respeito da formação continuada oferecida pela SE-Sorocaba; Possíveis contribuições da formação continuada oferecida pela SE para as práticas das professoras.

O questionário foi composto inicialmente por algumas questões sobre a identificação das participantes como exposto no item anterior, seguido por nove questões que versavam sobre a obrigatoriedade da educação infantil e a formação continuada das professoras. Para entrevista foram elencadas sete questões.

Num primeiro momento apresenta-se os dados acerca do perfil docente, por seguinte, as questões sobre a obrigatoriedade da educação infantil a partir dos questionários e por fim, análise da percepção das professoras acerca da formação continuada obtidos por meio dos questionários e entrevistas.

4.1. Perfil profissional das professoras participantes da pesquisa

Entende-se que para haver uma melhor compreensão acerca da fala das professoras faz-se necessário traçar o perfil docente das professoras participantes. As questões iniciais tem como objetivo apresentar o perfil profissional das respondentes. Como segue no quadro:

Quadro 3 – Formação das professoras

NÍVEL	Nº DE PROFESSORAS	ÁREA
Graduação *	21	Pedagogia
Normal médio	1	Normal superior
Graduação em história	1	

Fonte: elaboração da autora com base nos questionários.

*Uma professora graduada em pedagogia/direito/educação física e uma pedagogia/ letras;

De acordo com dados apresentados no que se refere à formação acadêmica, 20 professoras são graduadas em Pedagogia, duas com o curso normal superior e uma graduada em história. Das participantes da pesquisa nota-se que uma professora possui a formação mínima exigida pela LDB nº 9394/96, para a docência na educação infantil quando destaca que “aceitar-se-á como formação mínima aquela oferecida em nível médio, modalidade Normal”. Há ainda uma professora com três licenciaturas e outra com duas.

Quanto à pós-graduação 21 professoras responderam ter realizado algum curso, seis possuem dois cursos de especialização e uma o mestrado em educação. As áreas mais citadas são Alfabetização, educação infantil, educação inclusiva e psicopedagogia Clínica.

Quadro 4 - Cursos em nível de Pós graduação

NÍVEL	Nº DE PROFESSORAS	ÁREA
Especialização*	22	Educação Infantil -3 Educação Empreendedora -1 Direito educacional -2 Psicopedagogia -6 Alfabetização -4 AEE -2 Neuropsicopedagogia 1 Neurociência -1 Gestão Escolar -1 Psicomotricidade -1 Educação física na Escola - 1 Arte - 1
Cursando Especialização	1	Não especificou

Fonte: elaboração da autora com base nos questionários.

*Sobre a Especialização uma professora respondeu estar em curso;

A partir desses dados é possível perceber que o nível de formação profissional das respondentes, todas atuantes na educação infantil, cumpre com as exigências mínimas da legislação. Do total de professoras 22 são efetivas na rede, admitidas por meio de concurso público, cuja exigência mínima no último certame (2014) era o Curso Normal Superior ou licenciatura em Pedagogia.

Esses dados se relacionados com os dados do Observatório da Educação em que aponta para 47,7% o quantitativo de professores da educação infantil realizaram algum curso de especialização, ainda é pouco diante do quadro total de professores da rede. Em Sorocaba há um quantitativo relevante de Universidades e faculdades que possuem diversos cursos de licenciaturas e pós-graduação na área da educação.

Enfim, de acordo com os dados obtidos, pressupõe-se que esses professores atuantes na educação infantil, com qualificação necessária para atuação na área conheçam os principais fundamentos teóricos acerca da Educação infantil,

Sobre a formação dos professores no Brasil, Gatti e Barreto (2009) em pesquisa realizada apontam que 54,3% dos professores atuantes na Educação infantil possuíam o nível médio, hoje essa realidade se apresenta uma tímida melhora, visto que, no ano de 2005 o lançamento do Programa Proinfantil propunha uma mudança nesse cenário, sendo que, havia ainda um grande número de leigos atuando na educação infantil. O programa propunha a valorização do magistério e oportunidade de crescimento do profissional de 0 a 6 anos.

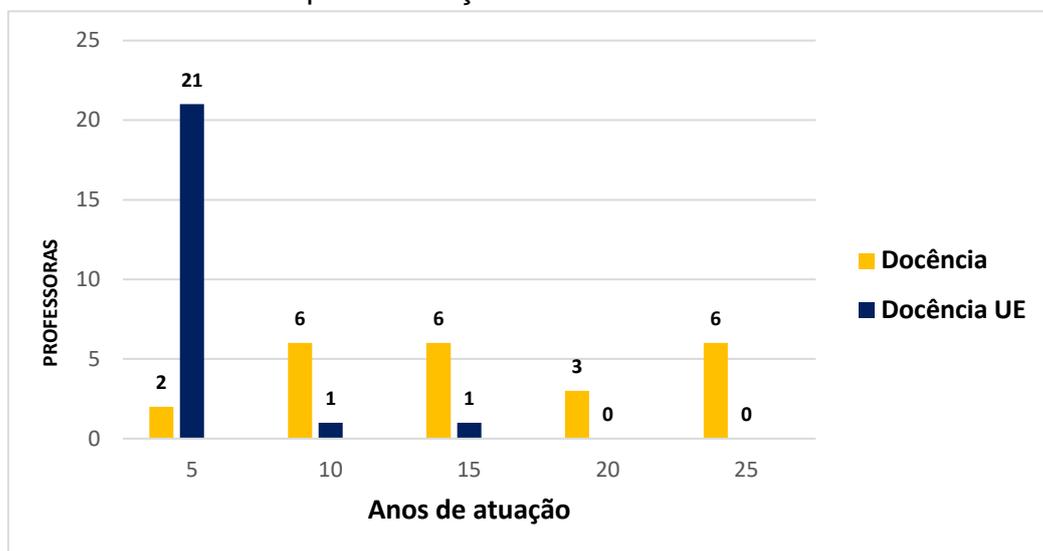
Hoje segundo o Observatório do PNE no Brasil 60% dos professores da educação infantil possuem curso superior e em Sorocaba esse número sobe para 84,5%. O Plano Municipal de Educação (2014-2024) prevê como desafio o aumento da formação em nível superior “para todas as etapas e modalidades da educação, com destaque para a educação infantil e a especial (p.44) ”.

O tempo de atuação como docente também foi respondido pelas professoras. Em destaque o tempo de atuação docente, atuação na educação infantil, atuação na mesma unidade de educação infantil.

No que diz a legislação atual quanto a formação necessária para atuar na educação infantil, é possível inferir que diante o quadro apresentado, essa formação

inicial atinge o esperado para a etapa, com exceção de uma professora não possuir pedagogia ou normal superior.

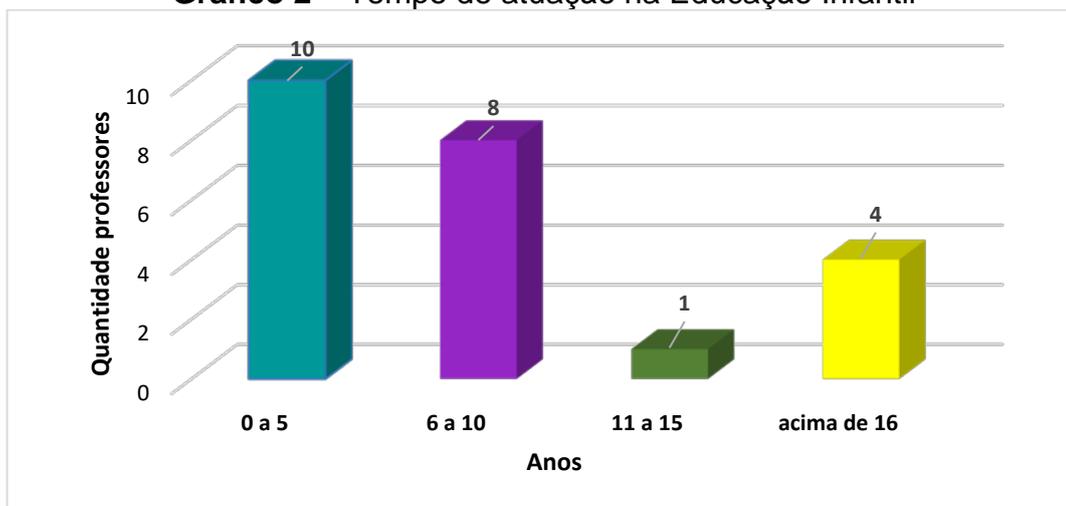
Gráfico 1 – Tempo de atuação docente



Fonte: elaboração da autora com base nos questionários.

Observa-se que das professoras participantes da pesquisa há uma média de atuação na educação infantil, oito docentes atuam há pelo menos dez anos na nessa etapa e em torno de cinco anos dez respondentes. O que chama atenção no gráfico é a atuação na mesma unidade de educação infantil, das 23 participantes, 21 disseram atuar à menos de cinco anos na mesma instituição. O pedido de remoção para outra unidade escolar é um direito do professor, que pode ser solicitado a cada ano, de acordo com a Lei 8.119/2007 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério de Sorocaba. A remoção desses professores, muitas vezes ocorrem por questões espaciais, a localização entre escola e residência, as condições de trabalho na unidade, as relações com os gestores, são alguns itens que levam os professores a pedirem remoção.

O próximo item se refere ao tempo de atuação na educação infantil, como ilustrado no gráfico:

Gráfico 2 – Tempo de atuação na Educação Infantil

Fonte: elaboração da autora com base nos questionários.

Os professores quando ingressam na rede municipal de ensino, ingressam como Professor de Educação Básica I, podendo atuar tanto na educação infantil como nas séries iniciais do ensino fundamental. Deste modo, o professor pode atuar nos dois segmentos, podendo requerer a mudança anualmente conforme o Estatuto do Magistério de Sorocaba (IDEM). Dos participantes da pesquisa dez professores atuam a menos de cinco anos na educação infantil. Como há possibilidade de atuação no Ensino fundamental muitos professores optam pela mudança. Outro fator se refere a identificação com a área da educação infantil.

Cabe destacar que a carga horária de trabalho dessas professoras de educação infantil é de 32 horas semanais. Desse total, sete horas são destinadas ao HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, e participam de atividades de formação após o horário de trabalho com as crianças. Para Guimarães, Nunes e Leite (2006) sinalizam que a:

Formação continuada, em serviço ou permanente, são termos amplamente usados no momento. Enfocam a formação como processo, perspectiva que abraçamos, pois coloca o sujeito-professor no lugar do fazer-se/desfazer-se contínuo; sujeito em construção, autor de um diálogo constante entre a teoria e a prática (p. 160).

Sendo assim, pensar a prática docente possibilita repensar o seu cotidiano. Logo, para que a educação infantil se constitua como um segmento consolidado, faz-se necessário que estes estejam em constante busca de discussões e atualizações desses saberes. Uma vez que dado, a gama de temáticas que cerca a educação

infantil, a formação inicial não contempla todo o campo. Essa busca permite oportunização de melhorias, práticas e aperfeiçoamento de docentes para a educação infantil.

A partir dos apotamentos acerca do perfil profissional das professoras atuantes na educação infantil, faremos uma análise dos questionários no que diz respeito à obrigatoriedade desta etapa segundo a fala das participantes.

4.1.1. O que dizem as professoras sobre a obrigatoriedade da educação infantil

Ressalta-se que como recorte de pesquisa, as questões dirigidas às professores compreende o período de 2013 até final de 2016. Isto justifica-se pela publicação da Lei 12.796/2013 que torna obrigatória a Educação Infantil de 4 a 5 anos. Desta forma, as indagações do questionário versavam sobre a nova organização da educação básica, e as questões buscaram compreender a percepção dos professores sobre essa alteração “Se na instituição houve algum momento de discussão acerca dessa obrigatoriedade, e qual a reação do grupo” frente à nova organização.

O quadro a seguir apresenta uma síntese das respostas mais recorrentes.

Quadro 5 - Discutindo a obrigatoriedade

- Sim. No entanto, nos sentimos impotentes pois dependemos de outras esferas para a resolução do problema.
- Houve discussão, mas o grupo não sabe o que fazer já que a família que é responsável pelo aluno, se ela não tiver essa obrigatoriedade em mente.
- Em HTPC, onde a orientadora pedagógica pediu aos professores que comunicassem aos pais em reunião que estava próximo a obrigatoriedade.
- Tivemos vários momentos durante o ano, a obrigatoriedade veio de forma positiva.
- Em reuniões de HTPC, reação natural, uma vez que já desenvolvemos o trabalho dentro das normas exigidas.
- Quantidade de criança por sala, falta de auxiliares, falta de respaldo dos pais, de material e recursos.
- Houve sim, mas, os professores se sentem de mão atadas pois a assiduidade depende da família.
- 7 responderam “não”.
- 3 não responderam.

O quadro apresenta uma gama de respostas, o momento de HTPC segundo as professoras foi o espaço de discussão dessa alteração, mas ao quantificar os não respondentes e as respostas negativas, observa-se que um percentual significativo não debate ou estuda essas alterações, que de forma direta estão relacionadas a sua

rotina de trabalho. Para as professoras a obrigatoriedade da educação infantil não foi compreendida pelas famílias, e para que isso ocorra é necessário que estas compreendam a sua importância. Pensar a obrigatoriedade, segundo Rosemberg (2009) em texto intitulado “A educação pré-escolar obrigatória: versão preliminar” apresentado no Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT7), no 32º Encontro Nacional de Pesquisadores da pós-graduação em Educação (ANPED), argumenta que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, e esta compreende como direito da criança a educação, sendo esta uma opção da família e dever do estado. Nessa perspectiva, Fernandes (2006) com referência a Rosemberg (2009) acrescenta:

O termo obrigatoriedade não se relaciona com esta concepção de Educação Infantil, já que torna este dever obrigatório para a família e não mais opcional. Para as crianças, não é somente direito, mas dever. A obrigatoriedade é utilizada como sinônimo puro e simples de universalização da oferta, o que, na verdade, não possui esta similaridade, além de carregar com ela outros significados. Essa associação linear leva à concepção de uma relação entre a obrigatoriedade e a universalização ou democratização da educação. Porém, essa exigência pode não se tornar universalização do acesso à educação com qualidade e equidade de oferta (p. 58).

Ressalta-se ainda na fala das professoras a falta de vagas nas unidades para o acesso a educação infantil, mesmo com sua obrigatoriedade. É possível perceber que, como sinalizado por Rosemberg (2009), há ausência de estudos e debates acerca da educação pré-escolar seja em âmbito nacional ou internacional.

É possível perceber esses apontamentos também na fala das professoras, a partir do questionamento “houve por parte da secretaria de educação do município, o oferecimento de cursos, reuniões e/ou encontros em que se discutiu questões relacionadas a educação infantil após sua obrigatoriedade?”, destacam a falta de diálogo e ações por parte da secretaria de educação quanto a obrigatoriedade da pré-escola, o questionamento como mostra o quadro:

Quadro 6 - cursos, reuniões e/ou encontros pós obrigatoriedade da EI

- Não de forma geral, e sim fórum de educação, em finais de semana sem obrigatoriedade e garantia de vagas para a rede toda.
- Houve encontros, cursos oferecidos pela secretaria só que horários opostos ao trabalho, com isso dificulta a participação.
- Em HTPC's

- Não, houveram alguns cursos livres, mas sem formação
- Houve em momentos fora do horário de trabalho. Fóruns de Educação, sem obrigatoriedade de presença.
- Sim, houve com as professoras efetivas e com a gestão.
- 9 responderam “não”.
- 4 não responderam.

Segundo as professoras, a secretaria de educação não dialogou com as docentes, ainda que a obrigatoriedade viesse através de uma lei Federal, é necessário a interlocução com os agentes diretos dessa reforma. É importante destacar a importância dos fóruns de educação que atuam de maneira significativa no movimento de luta e defesa da educação infantil de qualidade. Em Sorocaba, o “Fórum de Educação Infantil de Sorocaba e Região - FEISor” se destaca pelos debates se posicionando contra as políticas que desvalorizam a educação infantil e os profissionais para esse fim no município. Em nota divulgado no Jornal Cruzeiro do Sul dia 17 março de 2017, o FEISor juntamente com o Fórum Paulista de Educação Infantil – FPEI aponta as condições precárias de atendimento a primeira etapa da educação básica, a quantidade de crianças na lista de espera, o aumento das solitações de vagas em creche por vias judiciais, a o conveniamento com setor privado.

Outro ponto repudiado pelo fórum, foi a decisão da prefeitura em romper com com parte do atendimento integral, o mesmo em edição publicada em 17 de fevereiro de 2017, dentre as 89 creches municipais, 33 passariam a atender em período parcial, esse corte afetou 7,3% do total de 13 mil crianças matriculadas nas creches. Essa medida, gerou muita discussão nos veículos de comunicação, assim, como nas instituições de educação superior que divulgaram nota repudiando a ação da prefeitura, a comunidade acadêmica Ufscar-Sorocaba também assinou a nota juntamente com o FEISor e FPEI. Na época a gestão municipal alegou falta de auxiliares para atender as crianças e falta de verbas para este fim. Cabe destacar que em 2014 houve a realização de concurso público para preenchimento de vagas para profissionais da educação, inclusive auxiliares e educação infantil. E muitos estavam a espera de convocação para exercerem a função. A falta de recursos, superlotação e falta de pessoal para atuar com as crianças também foi indicado pelas professoras quando questionadas “Após a reorganização da educação básica, que torna a

educação infantil obrigatória (4 e 5 anos), você percebeu alguma mudança na sua rotina de trabalho?” como nas falas em destaque:

Quadro 7 - Alterações na rotina de trabalho

- Classes lotadas e em algumas escola há lista de espera
- Quantidade de crianças em sala e acionamento do Conselho Tutelar em caso de faltas injustificadas.
- As famílias ainda não comprederam a obrigatoriedade, as ausências são frequentes.
- As crianças estão mais assíduas, porém os pais ainda não entendem a importância da educação infantil para os filhos.
- Temos dificuldades em conscientizar os pais sobre a obrigatoriedade na educação infantil. Através da cobrança das faltas gera uma maior responsabilidade, pois os pais têm medo de serem cobrados pelo conselho tutelar e perder a vaga.
- Não, só o pré I que tem cada vez mais crianças imaturas.
- Não notei nada que possa ser obstáculo para desempenhar meu papel.
- Sim, a quantidade de faltas é menor e a participação da família aumentou.
- As crianças chegam imaturas na educação Infantil.
- Não. Continuamos seguindo as mesmas regras e orientações da Secretaria.
- A diferença de idade das crianças, que estão cada vez mais precoces.
- Não. Somente a contagem das faltas e encaminhar a direção, porém, a mesma não toma providências.
- Apenas a contagem das faltas e o cálculo da porcentagem.
- As crianças faltam menos, por medo de perder a vaga, ou do auxílio bolsa, as salas são mais lotadas.
- Continuam do mesmo jeito, alguns pais continuam deixando de levar seus filhos a escola, sendo preciso acionar o conselho tutelar.
- Diminuiu a tolerância para faltas, e a preocupação com a presença diária mais intensificada.
- 1 professora não respondeu.

Como demonstra o quadro, a fala das professoras vão ao encontro do posicionamento do fórum, quanto a situação de atendimento, mais de uma das professoras citaram o déficit de vagas, de auxiliares de educação, acionamento do conselho tutelar para os casos de crianças faltosas, dando a entender que esta é, umas das preocupações mais recorrentes. Quanto aos auxiliares, as turmas de 4 e 5 anos não contam ajuda de auxiliares educação, somente as turmas de 0 a 3 anos. Em um dos períodos as crianças de período integral são atendidas somente pelos auxiliares de educação cuja formação é de nível médio.

O desconhecimento da importância da educação infantil pelas famílias é algo recorrente no discurso das professoras, esse desconhecimento também é perceptível pela atual gestão (2017) como já citado.

No entanto, o que chama atenção na fala de duas professoras está relacionada a maturidade das crianças quando respondem que “As crianças chegam imaturas na educação Infantil”. Ora se a educação infantil é um espaço de desenvolvimento de experiências, socialização, e contato com diferentes leituras, linguagens e outros. Essa perspectiva sinaliza a ideia de educação infantil como nas décadas anteriores, que visava a escolarização precoce e preparação para o ensino fundamental. Cabe ressaltar que outra professora quando questionada sobre a sua percepção de educação infantil destaca a “adaptar e preparar a criança para o ensino fundamental” essa professora atua há 21 anos na educação infantil. A mesma aponta para a falta de apoio da secretaria de educação, e diz ser insuficiente a formação oferecida pela secretaria, sendo a própria responsável pela sua formação.

Como proposto no texto inicial deste capítulo, apresentamos a percepção das professores acerca da obrigatoriedade da educação infantil em Sorocaba e como isso afetou o desenvolvimento do trabalho docente, bem como a relação da Secretaria com os profissionais da educação infantil. A partir dos dados é possível concluir que a preocupação centrou na frequência das crianças, a orientação das famílias foi de responsabilidade dos docentes, estes que têm contato direto com as famílias ou deveria ter, logo, a secretaria deveria dialogar diretamente com estes profissionais que exercem atividade direta com educação infantil, etapa que sofreu alteração na legislação.

Para compreender a percepção das professoras acerca das oportunidades de formação oferecidas pela Secretaria de Educação do Município de Sorocaba a partir das entrevistas realizadas apresentaremos a seguir o ponto de vista das professoras.

4.2. Oportunidades de formação oferecidas pela SE

O questionário aplicado teve como objetivo compreender por meio do discurso das professoras como ocorreu o processo de implementação da educação infantil obrigatória a partir dos quatro anos de idade. Para entender a relação entre a secretaria de educação com as professoras no que tange a formação continuada bem como suas propostas utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista. Ainda que o questionário apontasse algumas questões sobre a formação de forma mais genérica, não tinha este objetivo em específico. No entanto, ao decorrer da

análise das entrevistas, traremos alguns apontamentos contidos nos questionários que julgamos caber nesta seção, utilizando este instrumento juntamente com as entrevistas, pois compreendemos que estes estabelecem uma relação, logo, sua junção poderá enriquecer nossa análise.

Como apresentado anteriormente sobre as iniciativas de formação propostas nos documentos oficiais da secretaria municipal de educação de Sorocaba (PME, 2015-2025; MARCO REFERENCIAL, 2016), a questão inicial da entrevista procurou entender quais as ações de formação continuada a partir questão “Com a reorganização da Educação Básica, que torna a educação infantil obrigatória, a secretaria de educação vem oferecendo atividades de formação continuada? Tendo como referência a promulgação da lei 12.796/2013:

“A partir dessa data né. Nós não tivemos nenhuma convocação em horário de trabalho, porém foi oferecido um curso de aperfeiçoamento em parceria com a USP, mas é a faculdade de Educação da USP, esqueci a sigla agora, enfim em parceria, e nós tivemos foi oferecido para todos os professores, eram vagas limitadas, mas todos podiam fazer inscrição para ter uma pré-seleção, porém não atingiu o número dos professores, e foi aberto depois também para os auxiliares que foi bem interessante, isso foi em 2014. Foi um curso de 120 horas, foi muito positivo nos fazíamos a noite, eram 4 turmas, de terça a sexta, no Centro de Referência (P1)⁷.

A formação continuada prevista nos documentos legais, segundo o discurso da professora parece não acontecer, em contrapartida a P2 aponta que:

“Então na verdade, o que eu observo não tem, não existe esse compromisso com os professores, pra estar fazendo esses cursos de extensão, formação continuada, o que existe é como prevê a lei o que a gente observa é que a prefeitura está fazendo parcerias, então ela fez parceria com a UFSCar com o Sesc e a partir disso ela tá oferecendo alguns cursos, mas não que assim, a prefeitura montou uma equipe porque percebeu isso, e tá fazendo um trabalho com os professores pra sanar isso, isso não (P2) ”.

A formação advinda diretamente da secretaria, a partir de demandas das professoras, como indicada não acontece. Há apontamentos da P2 de algumas ações da secretaria em parceria com outras instituições, como SESC e UFSCAR, mas que

⁷ Foram entrevistadas cinco professoras, para preservar sua identidade, serão com P1, P2, P3, P4 e P5.

as formações organizadas não ocorreram exclusivamente para as professoras da rede:

[...] “até eu fiz um curso de formadores de educação ambiental, então por exemplo, a prefeitura fez a parceria com o Sesc e aí o Sesc que montou o grupo, o Sesc que montou todo o cronograma, ele que montou todo o conteúdo, a ementa tudo, e os professores da prefeitura foram convidados a participar, então nós tínhamos preferência e era aberto para todo público, era aberto pra todos mas só que nós tivemos preferência por ser professores e as vagas que sobraram ficaram pro resto da comunidade [...] (P2).

O discurso docente aponta para uma precarização de ações que valorizem a formação continuada das professoras, pois ao citar a organização de um curso, mas, que essa organização não ocorreu a partir de seus gestores demonstra um distanciamento das demandas advindas da sua prática docente. O discurso docente aponta descontentamento e etende que isso não seria uma formação continuada adequada, pois segundo seu entendimento de formação continuada:

“Porque o que que eu entendo de formação, é que por exemplo: A educação infantil, os funcionários, a equipe gestora lá da prefeitura faz um acompanhamento da educação infantil e percebe que a gente tem déficit de trabalhar musicalização com as crianças, então, a gente vai fazer o curso preparatório para os professores, talvez não preparatórios, mas..., talvez como se fala assim..., um aperfeiçoamento, ou então até mesmo, um professor que nunca viu música na faculdade, vamos dar aulas música para os professores, e aí os próprios funcionários que montaram todo esses cronograma montará todo esse grupo e oferecem isso, porque a partir dos estudos que eles fizeram é que eles estão oferecendo pra rede, então eu entendo isso, agora fazer as parcerias eu não sei se encaixa nessa legislação (P2)”.

A formação do professor deve ser um ato constante, como aponta Tardif (2002), [...] a formação profissional ocupa uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (p.249). Programas de formação continuada de professores e os outros profissionais da educação são requisitos básicos para uma educação infantil de qualidade. Segundo aponta a própria política nacional (BRASIL, 2009). Esses pressupostos são pontos básicos para a qualidade do atendimento na da educação infantil, cabe salientar que

a formação inicial é somente o ponto de partida para a docência, sendo necessário a busca constante de processos formativos.

A ausência de ações da secretaria está presente na fala de outra professora:

“Pela secretaria não, mas fiz cursos a parte e quando tem situações práticas e ajuda muito, eu posso aplicar o que aprendi com meus alunos. O problema é que as vezes falta material pra por em práticas as ideias” (P4).

As oportunidades de formação com especialistas, também foram elencadas no questionário. “Nos últimos três anos houve oferecimento de formação continuada ministrada por especialistas como: professores especialistas na área de educação infantil, fonoaudiólogos, psicólogos, médicos?” Essa ação estava prevista nos documentos oficiais, 14 professoras responderam não receber, duas professoras responderam “Sim, houveram alguns encontros com professores voltados a área, assistência social, psicólogos, CRAS”. Dentre as participantes uma professora eventual, disse “Sim, para as professoras efetivas sim. No meu caso que sou eventual, fiz particular”. Vale ressaltar que em Sorocaba há um número considerável de professoras eventuais, no entanto, estas não participam de reuniões de HTPC, Atividades desenvolvidas pela Secretariade educação.

Quanto às ações diretas poucas ou nenhuma foram citadas pelas professoras. Duas professoras citaram que houve dois cursos de formação continuada organizados por meio de convênio com outras instituições “aperfeiçoamento em educação infantil” – pela USP, Educação ambiental – Sesc e um curso de especialização em educação infantil – UFSCAR”. Das cinco entrevistadas duas professoras fizeram o curso de especialização em educação infantil – UFSCAR e uma de educação ambiental e outra de aperfeiçoamento. Sobre o curso de educação ambiental as oportunidades de participação ficaram limitadas a disponibilidade de tempo das professoras, pois foram oferecidos fora do horário de trabalho:

“Por exemplo no meu curso de educação ambiental, então veio aquele bumm, teve que formar até duas turmas de tanta gente, vamos fazer, vamos fazer e encheu as turmas, e ai o pessoal falou mas...é no sábado, porque esse curso era no sábado o dia todo e ainda tinha que viajar para conhecer os lugares e nas quartas feiras a noite então quando o pessoal foi vendo como era o esquema, não seria em horário de aula, não ser convocação, eu vou ter que viajar e vou ter que abonar, porque aconteceu isso, teve um que nós fomos conhecer uma

escola em Cotia/SP e era o dia todo e eu precisei abonar, porque não foi convocação, então conforme o pessoal foi vindo como que era a organização do curso e viu eu não era para convocação aí o pessoal foi desistindo, quem estava na lista de espera, porque a lista de espera era gigantesca, o pessoal foi entrando, quem concordava com a situação ficava que não concordava saía ...muita gente desistiu (P2)”.

A oferta de cursos não significa garantia de participação, é preciso a criar estratégias de participação. Como sinalizam as professoras.

Eu acho que é positivo no caso de aperfeiçoamento eu quis fazer e me comprometi a ir uma vez por semana a noite para fazer o curso, porém os que eram oferecidos de manhã e a tarde eu acho que foi um pouco prejudicial para os professores que acumulam cargo, que é meu caso e também por conta de compromissos com filhos e tal então eu acho que alguns cursos deveriam ser oferecidos por convocação, obviamente que a gente sabe que não são muito mas que deveriam ter para que todos tivessem acessos a esse conhecimento (P1).

Os outros cursos que a (P1) cita se refere há cursos organizados e oferecidos pela secretaria por meio do Catalogo de Cursos online, a (P2) cita mais informações sobre esse sistema:

Era aberto, só que assim tinha prazo para se inscrever, assim você tem três dias para se inscrever, daí um monte de pessoas se inscreviam, só que daí também era por ordem de chegada, então quem se inscreveu primeiro tinha mais chance ..tinha trinta vagas ai tinha até o horário, por exemplo se uma se inscreveu as 14h30 e a outras se inscreveram 14h31 e as 14h30 foram trinta não tem mais vaga, então foi assim, foi online e qualquer pessoa da escola, qualquer funcionário da escola podia se inscrever.

Além dos cursos em parceria três professoras citaram esses cursos em que são organizados pela secretaria, citaram uma gestora em específico, que tinha formação em educação infantil logo, organizava algumas propostas de cursos voltados para este campo. As inscrições acontecem no site da prefeitura por meio de formulário online. Dentre as entrevistadas somente duas disseram terem participado de algum desses cursos, a justificativa era o horário em que aconteciam os encontros e estes não facilitavam a participação. As durações dos cursos variavam entre 8 horas o mínimo e a carga horária maior foi de 90 horas segundo a (P2).

As atividades de formação continuada devem alcançar todos aqueles que atuam com as crianças, como previsto oficialmente:

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).

Possibilitar a participação dos profissionais na elaboração de pospostas e momentos formativos são elementos fundamentais para a melhoria do trabalho docente. As professoras quando questionadas sobre a participação e sugestões de temas para cursos, todas responderam não serem consultadas sobre suas demandas, a (P2) que atua como docente efetiva,

“Não olha desde 2013 que entrei, a gente está discutindo documentos e lendo textos para criar documentos [...]”.

Os documentos que a professora cita se referem ao Marco Referencial, Plano Municipal de Educação e outros, segundo a mesma ficaram por um longo período estudando esses documentos logo, havia escassez de tempo para outras discussões no contexto da escola.

Propiciar a formação no contexto da escola segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) é uma prática que direciona para o aperfeiçoamento do trabalho docente. Pois este é o momento de investigar as necessidades e demandas dos docentes e logo podem ser estudadas e discutidas com os pares, de forma a garantir a sua participação, planejamento a implementação e avaliação da sua formação.

A instituição é composta por um grupo de profissionais responsáveis pela atendimento e educação dessas crianças no contexto da instituição, deste modo, a participação na tomada de decisões deve acontecer de forma conjunta, atendendo as necessidades do grupo, as trocas de experiências e reflexões acerca das práticas se tornam momentos que possibilitam mudanças na prática educativa. Enfim, é possível inferir que houve o oferecimento de alguns cursos para as professoras, no entanto este não quer dizer que foi satisfatório, ou que alcançou todos os docentes, cabe ressaltar que a formação continuada não se resume no oferecimento de cursos, e pode ser entendido como uma proposta bem mais ampla.

No tópico a seguir alguns apontamentos acerca da percepção das professoras sobre a formação continuada oferecida pela Secretaria.

4.3. Percepções das professoras a respeito da formação continuada oferecida pela SE-Sorocaba

A entrevista possibilitou o entendimento sobre algumas oportunidades de formação propostas pela Secretaria como citado pouco acontece, e quando realizadas, algumas são em convênio com outras instituições e as professoras manifestavam interesse realizando a inscrição por meio do Catálogo de Cursos, quando questionadas sobre os encaminhamentos na atualidade “Como você vê a formação hoje? Como está ou que deveria estar sendo encaminhando hoje?”. As respostas sugerem:

Na minha opinião, não além desses cursos, que foram oferecidos, fora do período, que foram cursos bons, isso é positivo, porém não atinge uma porcentagem é significativa dos professores, porque muitos professores que atuam na educação infantil, eles tinham uma visão..., um pouco não sei se é ultrapassada a palavra, mas, eles não compreendem as questões da infância e da educação infantil de fato, por isso até antecipam e escolarizam crianças antes, porque não compreendem o que é educação infantil então eu vejo que é um pouco falho, nesse sentido, porque teriam que ter todos os professores ter acesso à pelo menos as formações por convocação no período de trabalho, no mínimo para conseguir entender quais são suas concepções e as novas legislações ...até eu falei do referencial antes, muitas pessoas só tem esse referencial, mas ele é um pouco ultrapassado, e algumas professoras não conhecem outros documentos, e as formações deveriam seguir nesse sentido, primeiro a legislação e depois a concepção para que de fato a educação infantil tenha uma identidade e isso depende muito do diretor e da característica da equipe (P1).

Essa professora destaca a importância da formação na prática docente. O entendimento do campo o qual atua é importante para o desenvolvimento do trabalho com as crianças. Como nas palavras de Freire (2006) trabalhar com criança exige formação contínua “para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos (p. 78). Para compreender o campo da educação infantil a busca de novos saberes é essencial, e estes podem ser advindos de cursos, encontros, trocas de experiências com pares.

No entanto como destaca a (P2) este campo ainda não é prioridade.

Eu acho que essa tentativa de oferecer essas parcerias né, há boatos de que a prefeitura não tem dinheiro, então, é o que eu observo nesses três anos. Por não ter dinheiro a prefeitura está tentando fazer essas parcerias para pelo menos, a secretaria de educação, pra ter pelo menos o mínimo de conhecimento, pra garantir mínimo, pra não dizer que não foi oferecido, então é assim, o que eu observo é isso, já que não temos dinheiro vamos fazer as parcerias, porque o custo pra prefeitura é muito baixo [...] atenderia lei ele poderia ser proveitoso também, porque ai maioria poderia participar, e não só alguns que vão assistir esses cursos, é claro que essas parcerias estão sendo excelentes mas quem está indo é que tem interesse e não são todos, não atende todas as pessoas, quem gosta, quem se identifica, quem tá preocupado, essas pessoas vão nos horários alternativos, agora, se fosse a prefeitura que tivesse oferecendo, tivesse aquela obrigatoriedade e aquele professor tem que assistir e por mais que ele esteja só de corpo presente pelo menos uma coisa fica, algum sentimento de arrependimento fica, talvez seja isso (P2).

Como citado anteriormente, as oportunidades de participação não contemplam todos os docentes. A garantia de formação prevista dos documentos oficiais, parece não estabelecer relação com a prática. O sistema de educação incumbir o professor como único responsável pela busca de aperfeiçoamento é omitir sua responsabilidade com a educação de qualidade. Como diz a (P4)

“A secretaria de educação nos oferece poucos cursos, geralmente o próprio professor é que tem que particularmente procurar o que lhe interessa. Eu acabo buscando algum que vai me ajudar na prática”

Este é um discurso presente na fala das professoras que participaram da pesquisa. Compreende-se que, por meio da formação continuada o docente expõe suas ações educativas, a sua concepção de criança, de infância, de educação infantil, de ser professor. Esses pressupostos refletem de modo expressivos no jeito de ser das crianças, tal como aponta Barbosa (2009) “As crianças pequenas se constituem sujeitos marcados pelo pertencimento de classe social, de gênero, de etnia, de religião, isto é, todas as inscrições sociais que afetam as vidas dos adultos também afetam a vida das crianças” (p. 24). As atitudes do professor com as crianças são marcas históricas e culturais, esta relação está apoiada na representação do professor e seu papel juntos com as crianças. As professoras apontam dificuldades em adaptar o horário em detrimento dos cursos:

“Não realizei cursos. Mas acho que deveria ter mais opções para o professor poder participar” (P3).

A dificuldade mais recorrente é aliar os horários disponíveis para frequentar as formações quando acontecem:

“Eu vejo assim, ainda precisa melhorar muito, porque a gente não pode faltar no trabalho para participar das atividades (P5)”.

Mas quando indaga-se sobre a oferta de horários ou participação sem prejuízo ao trabalho a (P2) ressalta:

“Exatamente, se aberto para todos, se tivesse vaga pra todos, com condições de participação, no caso das professoras dobram, não tem recurso financeiro, as pessoas participariam sim (P2)”.

Para Nóvoa (2009) a formação de professores deve assumir um forte componente a práticas centradas no trabalho escolar, ou seja, a prática profissional deve instituir como espaço de reflexão e formação, “o que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente (p. 33). Para o mesmo autor a formação seria mais significativa se sua organização tivesse preferencialmente em volta das situações que ocorrem no contexto da escola, dos problemas, das adversidades ou programas de ação educativa. Exercer a docência, não se resume a transmissão do conhecimento e sim compreendê-los em suas várias dimensões.

Enfim, como demonstrado a partir de questionário e entrevista realizada com as professoras da educação infantil, as oportunidades de formação organizadas pela secretaria foram bem escassas, e a partir do seu contexto de prática docente não foi elencado. Assim como nas palavras de Nóvoa (2009) a (P2) discorre sobre seu entendimento acerca da formação continuada, no entanto, alegou que essa formação “ideal” não ocorre na prática. Partir de apontamentos e sugestões daqueles que atuam diretamente com as crianças é pensar a partir de suas necessidades e logo, elaborar propostas de intervenção. Quanto a autoformação percebeu-se que esta é uma realidade no desenvolvimento profissional das professoras.

No t3pico a seguir apresenta-se as poss3veis contribui33es da forma33o continuada oferecida pela secretaria de educa33o.

4.4. Poss3veis contribui33es da forma33o continuada oferecida pela SE para as pr3ticas das professoras

Dentre o que foi oferecido pela secretaria buscou entender como as professoras receberam a forma33o e o aproveitamento para a pr3tica docente, segundo o questionamento “Voc4 considera que as atividades desenvolvidas nessa forma33o foram importantes para sua pr3tica pedag3gica? ”.

Totalmente. Mudou a minha concep33o de educa33o infantil, na verdade eu era uma professora de ensino fundamental, trabalhei 2 anos no Fundamental, eu sou professora h3 5 anos, e 2 no fundamental no primeiro ano, e na creche sempre estive em Votorantim, mas 4 diferente n4, ent3o, quando eu cheguei no infantil eu tinha essa vis3o do brincar, eu entendia isso, mas esse curso mudou a minha vis3o da educa33o infantil, na verdade a minha forma33o come3ou nesse curso da Educa33o Infantil que foi em 2014. E depois disso eu fiz especializa33o que tamb4m teve uma parceria, mas n3o foi de fato uma parceria, foi uma divulga33o atrav4s da prefeitura, mas foi uma parceria da UFSCar com todos os munic3pios da regi3o, n3o foi s3 Sorocaba (P1).

A (P1) reconhece a contribui33o do curso de aperfei3oamento tanto na sua pr3tica pedag3gica como na sua concep33o de crian3a, inf3ncia, educa33o infantil. A professora salienta a jun33o de duas forma33es no caso o curso de aperfei3oamento oferecido pela USP e de Especializa33o pela UFSCar em parceria com a prefeitura, influenciou sua doc4ncia na educa33o infantil. Ao ser questionada sobre “o que considerou mais significativo nessa forma33o? Ao se referir ao curso de Aperfei3oamento em Educa33o infantil.

Essa quest3o de valorizar a inf3ncia, e valorizar a produ33o da crian3a, e voc4 conseguir enxergar as produ33es culturais que eles, que est3o presentes em todos os momentos e todas as atividades, e assim conseguir enxergar a crian3a como produtora de cultura mesmo, n3o como ela...voc4 sugere uma proposta e ela simplesmente reproduz ou todos fazem da mesma forma, ela tem que criar da forma que ela entenda aquilo (P1).

Reconhecer a contribui33o para a pr3tica foi elencado por outra professora quando questionada se esta “percebeu diferen3a no seu trabalho a partir desses cursos?

“Isso, bastante! Mudou totalmente, tanto é que lá na escola falam olha lá vem a (P2) dos cursos né, já vai querer colocar aqui na escola”,

No entanto, a mesma professora destaca algumas dificuldades em realizar atividades pedagógicas que segundo ela, foi “transformando” seu olhar acerca da educação infantil e as possibilidades de exploração de atividades com as crianças, desenvolver a partir da formação:

“[...] e acho que eu estou num processo agora, que algumas pessoas pensam que estou, acho que é o mesmo sentimento que eu compartilhei com outras professoras, de insegurança, vamos dizer assim, porque agora é hora de colocar em prática, e as outras pessoas, por exemplo a minha diretora ela acha que eu não tenho experiência, apesar de estar trabalhando dez anos, tudo bem que pra mim de anos... cinquenta anos vai ser novo, mas assim, eu já ouvi várias vezes, puxa você está começando agora, você não está entendendo mas a ideia não é essa, eu tô tentando pegar aquilo que eu aprendi e colocar em prática, só que eu sou sozinha com vinte e cinco, então tem coisas que não dá [...]”. (P2).

Esta professora relata que, antes de ingressar na prefeitura trabalhava em uma instituição privada e que alfabetizava as crianças com 4 anos de idade. Quando iniciou a formação e foi se aproximando do campo da educação infantil teve um misto de sentimentos,

“Me senti muito culpada, muito mal pela prática que eu desenvolvia, e a agora e as crianças o que que eu fiz, mas aos poucos eu fui entendendo que existem várias concepções de educação infantil” (P2).

O relato dessa professora, pode ser relacionado como ciclo de vida profissional dos professores tratado por Huberman (1992) acerca do desenvolvimento da carreira sendo “um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, discontinuidades” (p. 38). A vida profissional do professor perpassa por diversos estágios segundo o mesmo autor, questionar-se acerca de sua prática, a busca pelo novo ou até mesmo o descontentamento com a profissão são parte da carreira docente.

A busca por novos saberes a ajudaram a compreender as suas práticas e como poderia transformá-las, isso vai ao encontro da fala de Pimenta e Lima:

[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-o. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (2005/2006, p. 16).

Esse processo de transformação ocorre por meio de leituras, discussões e pesquisa, onde se inicia a análise e problematização das práticas, que ao serem confrontadas com as concepções teóricas sobre as mesmas, e a partir das experiências de outros campos possibilita um outro olhar acerca da finalidade da educação e da transformação da sociedade. No entanto, o professor no contexto da escola não age sozinho, ou pelo menos não deveria, a equipe gestora também exerce um papel importante. Segundo a mesma professora, ao tomar ciência de sua prática e ao realizar as atividades, não são compreendidas pela equipe:

“É uma situação muito complicada que quem tá de fora pensa que a gente não tem experiência, não sabe o que tá fazendo, e quando a gente pede ajuda eles falam não dá, não apoiam, esquece, inventa outra coisa e faz outra coisa, sempre deu certo o tradicional da educação aqui (P2)”.

O trabalho em conjunto com a equipe gestora é destacado pela mesma professora. Quando está entende que sua prática precisa de uma nova configuração e ao colocá-la em prática encontra dificuldades pois não encontra apoio da equipe gestora. Ao questioná-la sobre a participação da equipe nos cursos de formação se talvez o discurso poderia mudar:

“É você que está querendo inventar as coisas, é o professor que quer inventar, e quando inventa não dá conta, e você ainda me chama, e foi o que eu falei pra ela? O aluno não é meu o aluno é nosso, enfim, desisti de brigar, mas eu acredito que no caso dela não, mas o orientadores, que participaram sim (P2)”.

A educação no contexto da escola é responsabilidade de todos. Se a equipe não tiver o mesmo objetivo, é difícil caminhar, uma equipe comprometida e que sabe trabalhar junto, pode ter bons resultados.

Cabe ressaltar que o objetivo inicial do estudo é entender por meio do discurso das professoras as ações de formação continuadas oferecidas pela Secretaria, o que

se destacou foram os cursos em parceria, organizados por outras instituições. O período delimitado para a pesquisa demonstra falta de diálogo com as professoras.

Segundo as professoras até houve um empenho por parte e uma gestora em específico em trabalhar temáticas voltadas para a educação infantil, mas a condição de participação se esbarra em questões temporais, encontros fora do horário de trabalho, não há um incentivo para participação além da utilização do certificado para evolução funcional.

Uma professora ressalta a desvalorização financeira quando utiliza formação para evolução funcional.

“[...] eu estava fazendo as porcentagens, eu com meu mestrado, o retorno financeiro, no meu caso é 15% e especialização é 5% é muito pouco né, apesar da prefeitura de Sorocaba, comparando com os outros municípios paga um pouquinho melhor, mas mesmo assim eu acho muito pouco, talvez isso até desanime alguns professores no caso de desvalorização financeira (P2)”.

A desvalorização profissional acontece não só por falta de reconhecimento do campo da educação infantil como espaço de desenvolvimento da criança em suas múltiplas faces, mas também como remuneração salarial, a defasagem salarial é algo que afeta o desenvolvimento profissional. Muitos docentes cumprem dupla jornada para ter uma renda compatível com suas necessidades e isso afeta sua participação em programas de formação e resulta numa carga intensa de trabalho.

O financiamento da sua própria formação também é tratado na fala das professoras, “a secretaria de educação nos oferece poucos cursos, geralmente o próprio professor é que tem que particularmente procurar o que interessa. Eu acabo buscando algum que vai me ajudar na prática” (P4). As professoras (1 e 2) citaram a participação em Congresso de Educação Infantil, financiaram a participaram com seus próprios recursos, tiveram a liberação do ponto após diversas tentativas e ajuda de docentes do curso de especialização que frequentavam e de uma gestora que entrevistou para que o grupo em torno de dez professoras pudessem participar do congresso de educação infantil. Segundo a (P1) “diretores e orientadores, eles teriam a dispensa do ponto automaticamente, os professores por ser um gasto a mais, precisou essa insistência de pedido da liberação do ponto por causa das eventuais que é um gasto

para a prefeitura”. A autoformação foi apontando pelas professoras tanto no questionário quanto na entrevista como opção de formação continuada, grande parte dos docentes disseram buscar e financiar sua própria formação independente das ações oferecidas pela Secretaria de Educação, “Não participei de nenhum, só fiz alguns por fora, porque eu trabalho em dois períodos (P3)”. As professoras salientam a importância e contribuição para o seu desenvolvimento profissional, este fato como observado por Teixeira (2011):

A autoformação tem se apresentado como uma dimensão de desenvolvimento que integra os aspectos individuais e os contextuais, focando os limites e as potencialidades dos sujeitos, como agentes participativos e intervenientes nas situações concretas de realização da prática pedagógica (p. 16).

Conforme apresentado, as professoras reconhecem o quão significativo pode ser a formação continuada, mas, as opções de participação não favorecem a todas. As ações formativas segundo as professoras refletiram na prática docente. A parceria com a Universidade pública destacou-se na fala das (P1 e P2), as atividades desenvolvidas segundo estas influenciaram sua ação profissional. Segundo apontam as entrevistadas ser docente ocorre na prática, no desenvolver da profissão, por meio das vivências e ações cotidianas da sala de aula, a formação inicial dispõe de aportes teóricos oferecendo uma base para a formação inicial do professor.

Nessa direção, Vaillant e Marcelo (2012) apontam “aprender a ensinar é um processo que não se finaliza com a formação inicial e que tem a ver com a aprendizagem experiencial e ativa do que com a imitação de aplicação de diretrizes” (p. 92). Os mesmos autores ao citarem o modelo de dissonância crítica entende que o ensino é primeiramente uma atividade prática, sendo trabalhoso a limitar-se a modelos baseados em competências. Essa perspectiva entende que a aprendizagem da docência ocorre quando se tem consciência do porquê e para qual finalidade de tais condutas.

Enfim, a formação continuada terá validade se os professores conseguirem relacionar o que lhes foi proposto com sua realidade. E se estas propostas tiverem como ponto de partida o contexto da escola, a realidade do professor, a garantia de efetividade estará mais próxima. As professoras quando questionadas sobre “quais

sugestões de cursos e/ou oficinas você considera necessárias para sua atuação docente?” Com exceção de temáticas da educação infantil (arte, musicalização, ludicidade, brincar), foram elencadas outras sugestões, mas algumas se destacam como “oficinas e momentos de troca de experiência e prática entres os docentes”.

Essas sugestões apontam para a importância de se olhar para aquela criança que está na escola. O que se pode aprender com o outro, com os pares compartilhando experiências e saberes docentes, que juntos podem resultar numa nova prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a construção deste trabalho foi possível compreender a trajetória da educação infantil no Brasil, considerada a primeira etapa da educação básica, como disposto na Constituição Federal de 1988. Porém, o percurso até essa configuração, foi marcado por lutas e tensões, isto é, as mobilizações mediante os condicionantes sócio históricos e econômicos geraram cenários diversos de reivindicações, discussões e problematizações, solicitando arranjos específicos que promovessem o tratamento dessa pauta por parte da sociedade e das políticas públicas. A educação da criança vista sob uma perspectiva assistencialista e higienista, as instituições visavam o caráter de atendimento não educativo como na contemporaneidade. Os termos eram os mais variados como: escola maternal, centros de recreação, jardim de infância e outros. A diversidade de terminologias dificultava a busca por informações que eram confusas e a indefinição de objetivos permeavam a creche e pré-escola. Logo, o termo educação infantil, buscava apresentar o campo, que de forma ampla, engloba as modalidades educativas vividas pelas crianças pequenas na família, na escola e na comunidade, ou seja, as vivências educativas exploradas antes da escolarização obrigatória que se inicia aos seis anos no ensino fundamental.

A educação infantil no contexto das políticas públicas, apresenta-se inicialmente por meio dos documentos oficiais que direcionava o atendimento a criança por um viés assistencialista, e com o passar dos anos reconhece a criança como sujeito de direitos e logo, direito a atendimento educacional, resultando na educação infantil.

Sobre os aspectos pedagógicos da educação infantil, RCNEI (1998) inicialmente servia como documento e norteador da prática docente para a educação infantil, no entanto esse documento direciona o trabalho para uma única perspectiva de currículo, de modo que desconsidera a liberdade de expressão e a autonomia dos sistemas de ensino e suas especificidades. Uma vez que, há de se pensar no currículo como algo em movimento, em construção, de modo que contemple as regionalidades e individualidade da criança. Na atualidade, as Diretrizes Nacionais Para a Educação Infantil (2010), dentre os documentos oficiais é que mais de adequa numa proposta de currículo adequado para a educação da criança pequena.

Assim, como um currículo que contemple as especificidades da infância, a formação do professor para atuar nessa etapa, está prevista na legislação brasileira que apresenta pretensões que essa formação seja em nível superior, mas, ainda admite docentes com curso de magistério em nível médio. O atendimento as crianças seguem os padrões da legislação nacional.

A guisa de uma conclusão sobre este estudo torna-se necessário retomar o objetivo proposto com a finalidade de tecer considerações e apontamentos sobre a produção do conhecimento e novas possibilidades investigativas decorrentes da investigação realizada. As percepções dos professores acerca da formação continuada, como as professoras de Educação Infantil, atuantes nas escolas do município, percebem o processo de formação continuada oferecido pela SE, após a implementação da Lei 12.796/13 e a obrigatoriedade da oferta de Educação Infantil a partir de quatro anos de idade no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (SP).

A análise eixos temáticos criados a partir das respostas aos questionários e entrevistas realizados com as professoras a saber: Caracterização do perfil profissional das professoras; O que dizem as professoras sobre a obrigatoriedade da educação infantil; Oportunidades de formação oferecidas pelas SE; Percepções das professoras a respeito da formação continuada oferecida pela SE-Sorocaba; Possíveis contribuições da formação continuada oferecida pela SE para as práticas das professoras.

A partir dos questionários é possível afirmar que dentre o total de 23 participantes da pesquisa, 21 professoras possuem graduação em pedagogia, licenciatura específica para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Quanto a pós-graduação, 22 disseram ter pelo menos um curso de especialização na área da educação, os mais recorrentes são alfabetização, psicopedagogia, educação infantil e direito educacional. Quanto ao tempo de atuação docente, este varia entre 2 a 25 anos. Sobre docência na mesma unidade de educação infantil, 21 professoras disseram atuar há menos de cinco anos na mesma unidade. Na prefeitura de Sorocaba, ao ser admitido o docente assume o cargo de Professor de Educação Básica I, podendo optar por lecionar na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental.

A respeito da obrigatoriedade da educação infantil em Sorocaba, de acordo com as professoras, essa nova organização não alterou a dinâmica de trabalho docente. Porém, relataram que a quantidade de crianças na sala de aula aumentou. Hoje a média é de trinta crianças nas turmas de 4 e 5 anos, para uma professora. Quando questionadas sobre possíveis orientações da Secretaria de Educação quanto a obrigatoriedade da educação infantil, essas orientações não aconteceram, no contexto da escola, as professoras foram orientadas a informar as famílias sobre a importância da frequência das crianças. Para as professoras algumas famílias têm receio em perder a vaga e levam os filhos, e noutros casos desconhecem a importância da educação infantil.

Algumas propostas de formação foram citadas pelas professoras, no entanto estas não eram organizadas diretamente pela Secretaria de Educação. As propostas aconteceram por meio de parcerias com instituições como SESC, UFSCar e USP. Estas foram as que mais se destacaram no discurso de duas professoras.

Quanto a formação organizada diretamente pela Secretaria, as professoras mencionaram o Catálogo de Cursos, este se apresenta como um cardápio de cursos rápidos, no site da prefeitura e as professoras se inscrevem, com vagas reduzidas, e as inscrições são por ordem de acesso. Os cursos variam de oito até 90 horas. Das professoras entrevistadas, 1 professoras realizou um dos cursos disponibilizados pelo catálogo. Sobre a formação no contexto da escola, não mencionaram como espaço a ser explorado para formação continuada de professores. Em contra ponto, nos questionários em resposta a questão “Quais sugestões de cursos, oficinas e/ou encontros que você julga necessários para melhoria de sua ação como docente (crianças de 4 e 5 anos)?”, em resposta sugerem oficinas com os professores, trocas de experiências entre as professoras. Ou seja, compreendem que os seus pares podem contribuir por meio da experiência docente.

As professoras argumentam que quando há oferta de algum curso de formação continuada, não conseguem participar, estes são oferecidos fora do horário de trabalho, logo, para participarem, ou devem se ausentar do trabalho, ou no período posterior ao trabalho. No entanto, algumas declararam exercer jornada dupla, em outra rede de ensino, ou por motivos pessoais não conseguem cursar. A autoformação é uma realidade

na carreira de algumas professoras. Devido o déficit de formações orgnizadas pela secretaria, várias docentes, buscam por conta própria novas possibilidades saberes.

Observou-se, no discurso de uma professora em específico, a contribuição das formações. O cursos na área da educação infantil ministrado por duas universidades públicas se destacaram, segundo a professora foram muito significativos para sua prática docente. Pois, ao entender as diversas concepções de criança, educação infantil, referenciais teóricos ajuda a desenvolver um trabalho pedagógico com experiências significativas para as crianças. Enfim, objetivo proposto inicialmente, deste estudo procurou entender como ocorre a formação continuada de professores por meio do discursos das professoras da educação infantil de Sorocaba.

E diante disso das observações, emergem a partir do discurso das professoras, novos questionamentos acerca da formação contínua de docentes para a educação infantil. Como as trocas de experiências podem servir de meios para a formação docente? A riqueza de temáticas e vivências no campo da educação infantil não poderiam servir como partida para ações formativas?

REFERÊNCIAS

ALVES, B. M. F. **Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos**. 2011. Disponível em: <http://www.uff.br/revistaleph/pdf/art8.pdf>. Acesso em 23/12/2016.

ANGOTTI, M. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: CORSINO, Patrícia. (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 15-32.

AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAM E. D. STEYER V. E. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Ulbra, 2001.

AQUINO, L. M. L. de; VASCONCELLOS, V. M. R. de. Orientação curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In **Educação da Infância: História e política**. Rio de Janeiro, DB&A, 2005.

BARBOSA, M. C. **Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a Reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, MEC: 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1987.

BATISTA, A. A. G. Ensino Fundamental de 9 anos: um importante passo à frente. **Boletim UFMG**, Belo Horizonte, v.32, n.1522, mar.2006.

BERTINI, L, F; CARAM, A; CERMINARO, R, H; REAL. A, M, M, R; TANCREDI. R, M, S, P. Ampliação do ensino fundamental para nove anos: entre a teoria incompleta e a prática intempestiva. **Educação em Revista**, Marília, v.9, n.2, p.65-78, jul.-dez. 2008.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em 20/01/2017.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. **Decreto Lei nº 5452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/decreto-lei/Del5452.htm>. Acesso em: 05/02/2017.

BRASIL. **Educação Pré-escolar: programa nacional**. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, 1982.

BRASIL. **Estatuto da criança e do Adolescente**. Brasília. Lei 8069, 13 de julho 1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo. Cortez.

BRASIL. **IBGE – Censo demográfico**. Brasília/DF. 2000.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. São Paulo: Fundação Orsa; Undime; Unicef; Ação Educativa; Coedi/MEC, 2009. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei n. 11.114 de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 60, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 17 Julho de 2013.

BRASIL. **Lei Nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006**. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos. Ministério da educação. Brasília, DF. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm acesso em 17/01/2017.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 20/06/2017.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 17 julho de 2013.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm. Acesso em: 20/06/2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.692**. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998, 3vol.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 20/01/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. CNE. Resolução CEB 1/99. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999.

BRASIL. Ministério da educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização B, J; P, S, D; N. A, R do.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília. 1996a.

BRASIL. Ministério da educação. **Parecer nº 06 de 08 de junho de 2005** - Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos de duração. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf. Acesso em: 05/02/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de ações Articuladas (PAR): instrumento de campo**. Brasília. MEC, Secretaria Executiva, 2007.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. **Relatório Nacional Saeb 2003**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2006.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Imprensa Oficial, Brasília: 1988.

BUJES. M. I. E. **Infância e maquinaria**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cad. e pesq.** n. 101 p. 113 – 127. Jul/1997.

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

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p.51-68.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. (et al). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Sociologia). Tradução de Ana Cristina Nasser.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345 Disponível em Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf> Acesso em 26/12/2016.

CHAUI, M. S. Sobre a correspondência de Espinosa e Tischirnhaus. **Discurso**. Departamento de Filosofia da FFLCH da USP, São Paulo, v. 31, p. 45-88, 2000.

COSTA, M. L. P. As práticas pedagógicas de professores da educação infantil no município de Santa Inês. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2013.

DESLAURIERS, J. P; KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART et all. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes. 2012. pp127-153.

DIAS, J. A. José Querino Ribeiro: a busca da teoria de administração Escolar. In: GARCIA, W. E. **Educadores Brasileiros do Século XX**. Brasília: Plano, 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em http://www.uneb.br/revista_dafaeba Acesso em 23/11/2016.

DOURADO, L. F. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **RBPAE**, v. 29, nº 2, págs. 367-388, maio/ago, 2013.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 05/02/2017.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERNANDES, C. V. Desatando nós...os fios que tecem o percurso da pré-escola no Brasil: da liberdade de escolha à obrigatoriedade de frequência. **Textura Canoas** v.18, n.36 p.44-65 jan./abr. 2016

FERREIRA JR, A; BITTAR. M. Educação jesuítica e crianças negras no brasil colonial. In **I congresso Brasileiro de História da Educação**, 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/007armilioemarisa.pdf>. Acesso em 20/12/2016.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber livro, 2008.

FREITAS, H.C.L de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. In. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, nº 15, págs. 427-446, jul/dez 2014.

FREITAS, L. C. Em direção a uma política para a formação de professores. In: **Em Aberto**, Brasília,1992, 54, pp. 3- 22.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?scriptsci_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 05/02/2017.

GATTI, B; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GHEDIN, E. FRANCO, M, A, S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HADDAD, L. Políticas Integradas de Cuidado e Educação Infantil: o Exemplo da Escandinávia. **Pro-posições**. Campinas: UNICAMP, nov. 1996, p.36-50.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. Vida e professores. 2. Ed. Portugal: Porto editora. p. 31-62. 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. (Trad. Juliana dos Santos Padilha). Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. (Trad. Silvana Cobucci Leite). 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JORNAL CRUZEIRO DO SUL. **Divulgadas creches que não atenderão em tempo integral**. Sorocaba/SP. 2017. Disponível em: <http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/766120/divulgadas-creches-que-nao-atenderao-em-tempo-integral>. Acesso em 20/06/2017.

JORNAL CRUZEIRO DO SUL. **Fóruns de educação criticam possível 'privatização' do setor**. Sorocaba/SP. 2017. <http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/772429/foruns-de-educacao-criticam-possivel-privatizacao-do-setor>. Acesso em 20/06/2017.

KISHIMOTO, T. M. A pré-escola na república. **Pro-Posições**. Campinas: UNICAMP, dez. 1990, p. 55-65.

KRAMER, S, ABRAMOVAY, M. "O rei está nu": um debate sobre as funções da pré-escola. In: KRAMER, S; SOUZA, S, J. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. **Educ. Soc.** Campinas, vol.27, n.96 – Especial, out, 2006.

KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. /MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.16-31.

KRAMER, S. **O papel social da educação infantil**. (1999). Disponível em: <http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista7-mat8.pdf>. Acesso em 20/10/2016.

KRAMER, S; ABRAMOVAY, M. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fev. 1985, p. 103 – 107.

KUHLMANN JR, M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-501.

KUHLMANN JR, M. Educação Infantil e Currículo. In FARIA. A.L.G, PALHARES. M. S. **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

KUHLMANN JR, M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A.L.G de; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

KUHLMANN JR, M. Ideias sobre a educação da infância no 1º congresso brasileiro de proteção à infância. Rio de Janeiro, 2002. **II Congresso Brasileiro de História da Educação**. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0749.pdf>. Acesso em 30/11/2016

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

KUHLMANN JR, M. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX início do século XX. In MONARCHA. C. **Educação da infância brasileira 1875 – 1983**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

LAROCCA, P. Conhecimento psicológico e séries iniciais: diretrizes para a formação de professores. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 1996.

LEITE, M. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, M. C. (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, C. L. S; NASCIMENTO, R. A. C. As políticas para a educação infantil na concepção dos profissionais que atuam na educação pública no município de Floriano-PI: um olhar sobre os referenciais curriculares nacionais para a educação infantil. **Anais da 33ª Reunião da ANPED**, 2010.

LIMA, P. G. **Formação de professores: por uma resignificação do trabalho pedagógico na escola**. Editora UFGD. Dourados/MS. 2010.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Editora Amil. Artur Nogueira/SP. 2003.

LOCKMANN, K. Inclusão Escolar: saberes que operam para governar a população. Porto Alegre, 2010. 180 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

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

MACHADO, C. C; COSSIO, M de F; DELGADO, A. C. C. Ampliação da obrigatoriedade escolar: problematizações em relação à educação infantil. **Linhas Críticas**, vol. 21, núm. 45, maio-agosto, 2015, pp. 405-424 Universidade de Brasília Brasília, Brasil.

MACHADO, L. M. C. P.) Paisagem valorizada – A Serra do Mar como Espaço e como Lugar. In: DEL RIO, V; OLIVEIRA, L. de (Org.). **Percepção ambiental: a experiência brasileira**. São Paulo: Studio Nobel; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, p. 97-119. 1996

MANZINI, E. J. **Entrevista: definição e classificação**. Marília: Unesp, 2004. 4 transparências. P&b, 39 cm x 15 cm.

MARAFON, D. Educação infantil no Brasil: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/acerhistedbr/seminario8/.../ZjxYEbbk.doc. Acesso em 30/11/2016

MARCELO, C. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 53-76.

MARCELO, C. **Formação de Professores – para uma mudança educativa**. Coleção Ciências da Educação. Porto – Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil – 1726 – 1950. In: FREITAS, M C. (org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 51 – 76.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MENDES, R. P. A Formação Continuada na Educação Infantil e sua repercussão na prática docente. **Dissertação** (Mestrado em educação). Cáceres/MT: UNEMAT, 2013. http://www.unemat.br/prppg/educacao/docs/dissertacao/2013/rosane_penha_mendes.pdf. Acesso em 26/12/2016

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In MERISSE, A et al. **Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo. Arte e Ciência, 1997.

MILITÃO, S. C. N. Do FUNDEF ao FUNDEB: o que muda para o financiamento da educação municipal? **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 7, n. 2, p. 61-67, jul/dez 2010. DOI: 10.5747/ch.2010.v07.n2/h087.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4ª ed. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

NIETZSCHE, F. W. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Trad Paulo César de Souza. São Paulo. Companhia das Letras, 2011.

NOGUEIRA, E. J; MARTINEZ, S. L. F. A Educação Infantil na Cidade de Sorocaba: Um Resgate da História no Período de 1950 a 1990. In: VII Seminário Nacional de Estudos

e Pesquisas - História, Sociedade e Educação no Brasil, 2006, Campinas. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR - **Cadernos de Resumos do VII Seminário Nacional do HISTEDBR**. Campinas: Graf. Fe - Unicamp, 2006.

NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 199.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Metas do PNE**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>. Acesso em: 02/01/2017.

OLIVEIRA, S. A. O primeiro parque infantil de Sorocaba: o contexto histórico e as circunstâncias específicas de sua criação e instalação. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Uniso. Sorocaba. 2010. Disponível em: http://educacao.uniso.br/prod_cientifica/alunos/2010/Suad_Oliveira.pdf. Acesso em 20/01/2017.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.) **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo, Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I Seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculoeducacao-infantil-zilma-moraes/file>.

Acesso em: 20/12/2016.

OLIVEIRA, Z. M. R. Z; FERREIRA, M. C. R. Contribuições para o esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche em nível de 2ª Grau. In: ROSEMBERG. F. CAMPOS. M. M. M, VIANA, C.P. **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares**. São Paulo: FCC/DPE, 1992.

OLIVEIRA. S. M. L. O. A legislação e as políticas para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO. M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PASCHOAL, J. D; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, 2008.

PASCHOAL, J.D.; AQUINO, O.R. Reconstruindo caminhos e processos relacionados à formação de professoras para a Educação Infantil. In. PASCHOAL, J. D. (Org.). **Trabalho pedagógico na Educação Infantil**. Londrina: Humanidades, 2007. p. 191-197.

PEREIRA, M. C. **Manifestações e produções de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental**. Pará de Minas - MG: VIRTUAL BOOKS, 2012, v.1. p.70.

PEREIRA, M. C. O ensino fundamental de nove anos e a organização curricular para os anos iniciais no Mato Grosso do Sul In: **VII Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**, 2013, Uberlândia - MG. O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Uberlândia: UFU/FAPEMIG, 2013. v.1. p.1 – 12.

PEREIRA, M. C. O pensamento pedagógico de Friedrich Froebel In: LIMA, P. G. **Fundamentos da Educação: recortes e discussões**.1 ed. Jundiaí/SP : Paco Editorial, 2015, v.4, p. 157-299.

PIMENTA, S. G. Aspectos gerais para formação de professores para a educação infantil, nos programas de magistério – 2º grau. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções Revista **Póiesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PINTO JUNIOR, A. Como Sorocaba virou a 'Manchester Paulista'. Universidade Estadual de Campinas – **Jornal da Unicamp**. 3 a 16 de abril de 2006. Reportagem de Manuel Alves. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamphoje/jornal/PDF/ju318pg10.pdf>. ACESSO EM: 10/06/2017.

RAU, M.C.T.D.; ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L. O. O Lúdico na formação de professores do Ensino Fundamental e Educação Infantil. **V Anais Educere**, PUCPR, 2005. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI054.pdf>. Acesso em: 02/06/2017.

REAL, G. C. M. Educação Infantil: políticas públicas e ação institucional. **Dissertação** (Mestrado em Educação). UFMS. Campo Grande. 2000.

ROSEMBERG, F. A LBA, o projeto casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 141-161.

ROSEMBERG, F. Formação do profissional de educação infantil, através de cursos supletivos. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

ROSEMBERG, F. **Políticas de educação infantil e avaliação**. Cad. Pesqui., São Paulo, v.43, n.148, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sciarttext&pid=S0100-15742013000100004&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em 02/08/2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar obrigatória: versão preliminar. In: **Reunião Anual da ANPED**, 32, 2009, Caxambu/MG. Trabalhos... Caxambu: ANPED, 2009. mimeo.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SACRISTAN, J. G. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SAVELI, E. L. Ensino fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 67 - 72, jan.-jun. 2008.

SIGUNOV NETO, A; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>. Acesso em 23/12/2016.

SILVA, C. V. M.S da & FRANCISCHINI, R. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista v. 8, n. 12 p. 257-276 jan/jun. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/746/718> . Acesso em 20/10/2016.

SOROCABA. **Lei Municipal nº 4599, de 06/09/94, com alterações pela Lei Municipal nº 8119, de 29/03/07** - Estabelece o quadro e o plano de carreira do quadro do magistério público municipal de Sorocaba.

SOROCABA. Prefeitura Municipal. **Decreto Nº 17.937, de 19 de novembro de 2009**. Dispõe sobre a criação da Escola de Gestão Pública "Dr. José Caetano Graziosi" e dá outras providências.

SOROCABA. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 22.119, de 28 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre a regulamentação do Sistema de Capacitação Profissional. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sp/s/sorocaba/decreto/2015/2212/22119/decreto-n-22119-2015-dispoe-sobre-a-regulamentacao-do-sistema-de-capacitacao-profissional?q=Decreto%20n%BA%2022.119>. Acesso em 30/01/2017.

SOROCABA. Prefeitura Municipal. **Diretrizes para a documentação pedagógica na educação infantil da rede municipal de ensino de Sorocaba**. Caderno nº 4. 2016.

SOROCABA. Prefeitura Municipal. **Indicadores para o planejamento do atendimento à demanda educacional na primeiríssima infância em Sorocaba/SP**. Secretaria Municipal de educação. 2016. Disponível em: <http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/FUA-Creches.pdf>. Acesso em 15/01/2017.

SOROCABA. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 11.133, de 25 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Sorocaba (2015- 2025). Disponível em: <http://www.sorocaba.sp.gov.br/pme/>. Acesso em: 28/01/2017.

SOROCABA. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 11.252, de 29 de dezembro de 2015**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2015/1125/11252/lei-ordinaria-n-11252-2015-dispoe-sobre-a-criacao-da-atividade-autonoma-de-professor-eventual-i-e-ii-para-atuar-na-rede-municipal-de-ensino-e-da-outrasprovidencias> . Acesso em: 02/02/2017.

SOROCABA. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 8.355, de 18 de fevereiro de 2008**. Dispõe sobre a denominação de “Dom JOSÉ LAMBERT” ao Centro de Referência Educacional, revoga a Lei nº 8.238, de 3 de setembro de 2007 e dá outras providências. Disponível em: <https://camara-municipal-da-sorocaba.jusbrasil.com.br/legislacao/524322/lei-8355-08>. Acesso em 30/01/2017.

SOROCABA. Prefeitura Municipal. **Lei nº 4.599, de 6 de setembro de 1994**. Estabelece o Quadro e o Plano de Carreira do Quadro do Magistério Público Municipal de Sorocaba e dá outras providências. Disponível em: http://www.camarasorocaba.sp.gov.br/sitecamara/proposituras/verpropositura?numero_propositura=4599&tipo_propositura=1 . Acesso em: 05/02/2017.

SOUSA. A. M. C. **Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal**. Campinas: Papirus, 2000.

TEIXEIRA, F. S. **Narrativas de autoformação docente**: desvelando modos de ser e de fazer-se professor. Mestrado. Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí, 2011.

XAVIER, M. E. S. P. et al. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

APÊNDICE 1

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado (a) representante (a):

Venho apresentar o projeto de mestrado da aluna MEIRA CHAVES PEREIRA, intitulado “A formação continuada de professores da Educação Infantil em Sorocaba/SP frente à obrigatoriedade da educação básica” vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, sob minha orientação, visto que para a realização do mesmo será necessária vossa participação.

O objetivo da pesquisa é problematizar a percepção de professores, a partir das iniciativas da rede municipal de ensino de Sorocaba quanto à implementação da nova organização da educação básica, particularmente quanto a formação continuada de professores para a educação infantil.

Para responder ao problema levantado na pesquisa buscou-se um referencial teórico metodológico que fundamentasse as análises empíricas da pesquisa o que levou a opção pela abordagem qualitativa. Considerando o vosso estabelecimento de ensino como local epistemológico da pesquisa, como um dos instrumentos de coleta de dados optou-se por um roteiro semiestruturado de questionamentos e entrevistas que serão aplicados aos professores desta unidade escolar.

Vale lembrar que todas as informações recebidas, dados pessoais dos respondentes desta pesquisa serão guardados, garantindo o sigilo absoluto. Dúvidas e sugestões podem ser feitas através do contato com a mestranda ou com seu orientador pelos e-mails e telefone.

Meira Chaves Pereira: meira.chaves@gmail.com

Prof. Dr. Fabrício Nascimento: fnascimento@ufscar.br

Sorocaba, 12 de dezembro de 2016.

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado colaborador (a):

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada “A formação continuada de professores da Educação Infantil em Sorocaba/SP frente à obrigatoriedade da educação básica” que será conduzida por **Meira chaves Pereira**, mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, sob orientação do **Prof. Dr. Fabrício Nascimento** na linha de pesquisa dedicada aos estudos sobre Formação de Professores e Práticas Educativas. A formação continuada de professores está prevista nos documentos oficiais e na nova organização da educação básica que torna obrigatória a oferta da educação infantil (4 e 5 anos) bem como a formação continuada dos profissionais para essa demanda, a formação continuada de professores constitui-se como importante meio para reflexão e percepção acerca de outras possibilidades de realizar o trabalho pedagógico de forma satisfatória. O objetivo da pesquisa é problematizar a percepção de professores, a partir das iniciativas da rede municipal de ensino de Sorocaba quanto à implementação da nova organização da educação básica, particularmente quanto a formação continuada de professores para a educação infantil. Para o desenvolvimento desse estudo, buscou-se um referencial teórico-metodológico que fundamentasse as análises empíricas da pesquisa o que levou a opção pela metodologia qualitativa e para fins didáticos divide-se a presente pesquisa em três fases, sendo que a primeira trata-se de uma revisão de literatura especializada da área, seguida pela pesquisa de campo, onde serão aplicados os questionários e entrevistas, a busca de instrumentos normativos institucionais e na terceira fase, utilizando os dados coletados na segunda, a sistematização e escrita do relatório. Aceitando participar da pesquisa, você deverá assinar ao final desse documento, entregando uma via ao pesquisador e guardando a outra com você. Sua participação não envolverá nenhuma despesa ou gratificação. Em caso de recusa, não sofrerá nenhum transtorno ou penalidade, bem como poderá retirar seu consentimento em qualquer momento. Caso a questão lhe traga algum constrangimento, você tem toda a liberdade para não respondê-la, sem nenhuma penalidade por isso. Sua participação colaborará para a avaliação de políticas e programas de formação continuada de professores no âmbito municipal bem como outras esferas do ensino. A pesquisa somente se realizará perante o aceite dos professores, legitimando pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mantendo o sigilo das respostas que será assegurado pelo pesquisador. Em caso de qualquer dúvida, por gentileza, entrar em contato com o pesquisador pelo e-mail meira.chaves@gmail.com pelo telefone. Agradeço sua colaboração.

Assinatura do Professor

Pesquisador Responsável

APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO

Identificação

Nome _____

Sexo: _____ Idade: _____

Formação acadêmica: _____ Ano: _____

Pós-graduação: _____ Ano: _____

Instituição onde trabalha: _____

Há quanto tempo você atua como professora?
Há quanto tempo você atua na educação infantil?
Há quanto tempo você atua nesta unidade de educação infantil?
Qual sua jornada de trabalho atualmente?
Quantos alunos de educação infantil atende atualmente por sala?
Professor Efetivo () ou Contratado ()

Questões de Pesquisa

1. Na sua instituição, houve algum momento de discussão acerca dessa obrigatoriedade? Como o seu grupo reagiu a essa obrigatoriedade?
2. Houve por parte da secretaria de educação do município, o oferecimento de cursos, reuniões e/ou encontros em que se discutiu questões relacionadas a educação infantil após sua obrigatoriedade?
3. Após a reorganização da educação básica, que torna a educação infantil obrigatória (4 e 5 anos), você percebeu alguma mudança na sua rotina de trabalho? Explique.
4. Com a reorganização da Educação Básica, que torna a educação infantil obrigatória, a secretaria de educação vem oferecendo atividades de formação continuada?
5. Na instituição onde você trabalha houve reuniões de formação pedagógica cujo foco era o estudo de tais mudanças? Como foram organizados? Quem as organizou? Você as considerou produtivas?
6. A partir dos novos arranjos da Educação Básica, como você avalia sua formação atualmente? Você recebe algum tipo de apoio da secretaria municipal de Educação quando participa de congressos, encontros, oficinas, eventos relacionados a sua atuação como docente? Explique.

7. Nos últimos três anos houve oferecimento de formação continuada ministrada por especialistas como: professores especialistas na área de educação infantil, fonoaudiólogos, psicólogos, médicos?

8. Nos últimos três anos, você recebe ou recebeu alguma orientação por parte da Secretaria de Educação quanto as questões enfrentadas no cotidiano da educação infantil? Quais? E quando?

9. Quais sugestões de cursos, oficinas e/ou encontros que você julga necessários para melhoria de sua ação como docente (crianças de 4 e 5 anos)?

APÊNDICE 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Com a reorganização da Educação Básica, que torna a EI obrigatória, a SE vem oferecendo atividades de formação continuada para professores de EI?
2. (Em caso afirmativo) Você sabe quais atividades vêm sendo oferecidas nesse sentido pela SE? Se sim, quais? Se não, por que desconhece?
3. Nos últimos três anos, você participou (ou vem participando) de alguma atividade de formação continuada oferecida pela SE? Em caso afirmativo, qual (quais)? Em caso negativo, por que?
4. Como foram desenvolvidas essas atividades de formação?
5. As *Diretrizes para a Documentação Pedagógica na EI da Rede Municipal* foram discutidas no âmbito dessa formação? Em caso afirmativo, como esse documento foi explorado didaticamente?
6. Você considera que as atividades desenvolvidas nessa formação foram importantes em suas práticas educativas na escola? Por que?
7. O que você considera mais significativo nessa formação? Por que?

APÊNDICE 5

PERFIL DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Professora 1

Idade: **34 anos**

Formação acadêmica: **Pedagogia** Ano: **2011**

Pós-graduação: **Especialização em Docência para a Educação Infantil** Ano: **2016**

Há quanto tempo você atua como professora? 5 anos
Há quanto tempo você atua na educação infantil? 5 anos
Há quanto tempo você atua nesta unidade de educação infantil? 1 ano
Qual sua jornada de trabalho atualmente? 32 horas semanais aqui + 27 noutra rede
Quantos alunos de educação infantil atende atualmente por sala? 32 crianças
Professor Efetivo (<input checked="" type="checkbox"/>) ou Contratado (<input type="checkbox"/>)

Professora 2

Idade: **34 anos**

Formação acadêmica: **Pedagogia** Ano: **2003**

Pós-graduação: **Especialização em Educação Infantil e Mestrado em Educação**
Ano: **2016/2010**

Há quanto tempo você atua como professora? 10 anos
Há quanto tempo você atua na educação infantil? 5 anos
Há quanto tempo você atua nesta unidade de educação infantil? 1 ano
Qual sua jornada de trabalho atualmente? 32 horas semanais
Quantos alunos de educação infantil atende atualmente por sala? 30 crianças
Professor Efetivo (<input checked="" type="checkbox"/>) ou Contratado (<input type="checkbox"/>)

Professora 3

Idade: **44 anos**

Formação acadêmica: **Pedagogia, Educação física e Direito** Ano: **não informou**

Pós-graduação: **Em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental** Ano: **não informou**

Há quanto tempo você atua como professora? 17 anos
Há quanto tempo você atua na educação infantil? 7 anos
Há quanto tempo você atua nesta unidade de educação infantil? 4 anos
Qual sua jornada de trabalho atualmente? 5 horas diárias excluindo HTPC e HTPI
Quantos alunos de educação infantil atende atualmente por sala? 26 alunos
Professor Efetivo (<input checked="" type="checkbox"/>) ou Contratado (<input type="checkbox"/>)

Professora 4

Idade: **45 anos**

Formação acadêmica: **Pedagogia** Ano: **2005**

Pós-graduação: **Direito educacional** Ano: **2009**

Há quanto tempo você atua como professora? 26 anos
Há quanto tempo você atua na educação infantil? 4 anos
Há quanto tempo você atua nesta unidade de educação infantil? 4 anos
Qual sua jornada de trabalho atualmente? 32 horas semanais
Quantos alunos de educação infantil atende atualmente por sala? 30 alunos + 27 noutra rede
Professor Efetivo (<input checked="" type="checkbox"/>) ou Contratado (<input type="checkbox"/>)

Professora 5

Idade: **44 anos**

Formação acadêmica: **Pedagogia** Ano: **1993**

Pós-graduação: **Alfabetização e letramento e Arte em Educação** Ano: **2013**

Há quanto tempo você atua como professora? 23 anos
Há quanto tempo você atua na educação infantil? 23 anos
Há quanto tempo você atua nesta unidade de educação infantil? 8 anos
Qual sua jornada de trabalho atualmente? 32 aqui + 27 noutra rede
Quantos alunos de educação infantil atende atualmente por sala? 32 Crianças
Professor Efetivo (<input checked="" type="checkbox"/>) ou Contratado (<input type="checkbox"/>)