

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Berenice de Souza Torres

Percursos formativos do professor de educação infantil

Pós-graduação em Educação: Currículo

São Paulo
2020

Berenice de Souza Torres

Percursos formativos do professor de educação infantil

Pós-graduação em Educação: Currículo

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre na Faculdade de Educação — Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, sob a orientação do(a) Prof.(a), Dra. Maria da Graça Moreira da Silva.

São Paulo
2020

Berenice de Souza Torres

Percursos formativos do professor de educação infantil

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre sob a orientação do Profa. Dra. Maria da Graça Moreira da Silva

São Paulo, 15 de junho de 2020.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Fernando José de Almeida

Profa. Dra. Cristiane Tavares Casimiro de Oliveira

Agradecimentos a CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

Agradecimentos

Graças a esta bolsa o presente estudo pôde ser desenvolvido, trazendo uma nova faceta a vivência do educador de educação infantil.

Além disso, este trabalho foi escrito por muitos dias e longas horas, por aulas, orientações, livros, textos e muitas anotações. O percurso foi extenso, com alguns obstáculos e novas saídas para que esta pesquisa pudesse ganhar forma. Sempre há algumas dificuldades ao longo do caminho, mas mesmo estas, vão dando força para seguir em frente, ainda mais com as pessoas que me ampararam para chegar até aqui.

Por isso quero registrar minha gratidão aos meus queridos e amados pais, Manoel Dias Torres (*in memoriam*) e Maria Edite de Souza Torres (*in memoriam*) que me ensinaram os caminhos da vida. Graças ao amor deles que ecoa em mim até hoje, e que em vida sempre me incentivaram aos estudos, pude traçar mais esse novo percurso de conhecimento.

Também não posso deixar de agradecer aos meus irmãos José Raimundo Dias Torres (*in memoriam*), Maria Lídia Dias Torres, José Carlos Dias Torres, Gilberto Dias Torres, Roque Dias Torres, Veronice Dias Torres, João Henrique Dias Torres, Ana Cláudia Dias Torres, Sérgio Dias Torres, Luciana de Souza Torres, Ana Paula de Souza Torres e Miriam de Souza Torres, pelo apoio e acolhimento, vibração e torcida. Trago em mim muito de cada um dos meus irmãos e cada uma de minhas irmãs.

Ao meu filho Nicolas Augusto, por compreender a minha ausência ao longo deste percurso. Meu filho é minha maior inspiração.

À Prof.^a Dr.^a Maria da Graça Moreira da Silva, Graça, minha orientadora, por compartilhar de seu conhecimento, pelas preciosas orientações, conversas, carinho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Cristiane Tavares e Prof. Dr. Fernando José de Almeida, pelas contribuições na banca de qualificação e pela disponibilidade em estar nesta banca.

Aos Prof. Dr. Fernando José de Almeida, pelo incentivo para que fizesse o curso, e apoio durante todo o mestrado.

Ao Prof. Dr. Lino de Macedo e á Profa. Dr.^a Priscila Kaufmman pela gentileza em serem leitores durante o processo de escrita desta dissertação pelas leituras e contribuições e pelas conversas acolhedoras em momentos de angústias.

A Eduardo Itiro Matsuda, Xavier Bihan, Simone Biahn pelo incentivo e força durante o processo seleção e por toda trajetória do mestrado.

A todos os profissionais da creche, pelo apoio, acolhida, disponibilidade e atenção.

E a todos que me incentivaram e torceram por mim nesta empreitada.

Resumo

A pesquisa foi realizada na Linha de pesquisa “Novas Tecnologias na Educação”, do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. Objetiva analisar o processo de construção da identidade profissional do professor dos Centros de Educação Infantil (CEI), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Estado de São Paulo. Busca articular implantação de políticas públicas educacionais, formação docente e educação infantil. Para alcançar este objetivo fez-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, investigando 21 professores da educação infantil por meio da coleta de dados sobre a trajetória acadêmica e profissional dos professores em exercício no ano de 2019. Os resultados trazem uma amostra de como estes docentes chegaram ao trabalho com a educação infantil. A reflexão e análise de dados quantitativos destacam a trajetória acadêmica e profissional dos professores da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A partir de questionários realizados em um CEI no centro da cidade de São Paulo foram levantadas questões que auxiliam na compreensão da construção do professor de educação infantil. Aqui se apresenta um perfil destes profissionais e seu engajamento com seu trabalho, apesar dos desafios e com uma constante formação, seja pela documentação, o currículo prescrito ou outros espaços de estudo.

Palavras chave: Educação infantil; Formação de professores; Currículo.

Abstract

The research was carried out in the research line “New Technologies in Education”, of the Postgraduate Program in Education: Curriculum, of the Pontifícia Universidade Católica, in São Paulo. It aims to analyze the process of building the professional identity of the teacher at the Child Education Centers (CEI), of the Municipal Education Secretariat of São Paulo, State of São Paulo. It seeks to articulate the implementation of public educational policies, teacher training and early childhood education. To achieve this goal, a qualitative research was carried out, investigating 21 early childhood teachers through the collection of data on the academic and professional trajectory of teachers in office in 2019. The results show a sample of how these teachers arrived to work with early childhood education. The reflection and analysis of quantitative data highlights the academic and professional trajectory of teachers of early childhood education at the Municipal Department of Education of São Paulo. Based on questionnaires carried out in a CEI in the center of São Paulo, questions were raised that help to understand the construction of the teacher of early childhood education. Here is a profile of these professionals and their engagement with their work, despite the challenges and with constant training, whether through documentation, the prescribed curriculum or other study spaces.

Keywords: Child education, Teacher training, Curriculum.

Índice de Figuras

Figura 1 – Número de Matrículas na Educação Infantil	24
Figura 2 - Matriz de Saberes – Secretaria Municipal de Educação	35

Índice e Gráficos

Gráfico 1: Porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior	47
Gráfico 2: Gráfico 2: Professores da Educação Básica com Pós – Graduação	48
Gráfico 3: Professores da Educação Básica com Formação Continuada	48
Gráfico 4 – Adesão dos respondentes	63
Gráfico 5 - % dos participantes da pesquisa, segundo o sexo	63
Gráfico 6- Tempo de atuação como PEI	65
Gráfico 7 - trabalham na rede municipal de São Paulo exclusivamente.	66
Gráfico 8 - Idade dos PEI	68
Gráfico 9 - Ensino Básico	70
Gráfico 10 - Formação Inicial	71
Gráfico 11 - Condição de bolsista na graduação	72
Gráfico 12 - Carga Horária na Função	73

Lista de Siglas

CASMU - Comissão de Assistência Social Municipal

CEI – Centros de Educação Infantil

DRE - Diretoria Regional de Educação

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FAAP- Fundação Armando Alvares Penteado

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MASP- Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand

PEA – Projeto Especial de Ação

PEI - Professores da Educação Infantil

PEIF- Professor de Educação Infantil e Fundamental

PI - Parques Infantis

PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPP – Projeto Político Pedagógico

RME SP - Rede Municipal de Ensino de São Paulo

SME SP - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

UE - Unidades Educacionais

Sumário

Agradecimentos a CAPES	4
Agradecimentos	5
Resumo	7
Abstract	8
Índice de Figuras	9
Índice e Gráficos	10
Lista de Siglas	11
Introdução	11
Problematização	11
Objetivo Geral	13
Objetivos Específicos	14
Primeira Parte	16
1. Metodologia	17
1.1 Sujeitos da pesquisa	18
1. 2. Instrumento de coleta de dados	18
1.3 – Trajetória da análise dos dados	19
Segunda Parte	21
2 - Referencial Teórico	22
2.1 Formação de professores e professoras no contexto da expansão da escolaridade no Brasil do século XXI	22
2.2 História Da Educação Infantil Paulistana	27
2.3 Currículo da Cidade: Educação Infantil	34
2.3.2 Formação de Professores da Educação Infantil em São Paulo	35
2.4 Educação Infantil na BNCC	39
2.5 Currículo	42
2.6 Políticas Públicas e a Educação Infantil	45
2.6.1 A Educação Infantil — Plano Nacional de Educação	45
2.6.2 A matriz crítica, as metas 1, 15 e 16 do Plano Nacional de Educação	45
2.7. BNCC	48
Terceira Parte	52
3.1 Percurso pessoal e profissional da pesquisadora	53
3.1 Quem são os PEI? Resultados da coleta de dados	62
3.1.1 – Questões	62
3.1.2 Adesão à pesquisa	62
3.1.2 Sexo	63

3.1.4 Tempo de atuação no magistério da educação infantil	64
3.1.5 Rede de Ensino	66
3.1.6 Local de nascimento	67
3.1.7 Trabalho principal	67
3.1.8 Idade dos professores	68
3.1.9 Formação continuada	68
3.1.10 Ensino Básico	69
3.1.11 Formação inicial	70
3.1.12 Bolsa de estudos na graduação	71
3.1.13 Carga Horária na função PEI	72
3.1.14 Cursos de Formação continuada nos últimos dois anos	73
3.2 O Olhar dos professores	75
3.2.1 Motivação para o ingresso na carreira	75
3.2.2 Cursos de formação continuada que participou nos últimos 2 anos	77
3.2.3 Articulação da formação inicial e continuada com as normativas e o currículo para a educação Infantil	78
3.2.4 Tensões ou dificuldades na prática	84
3.2.5 O que torna feliz a vida profissional	86
4. Conclusões e Considerações Finais	89
Referências	92
Anexos	95
Apêndice 1 - Questionário	95
Apêndice 2 - Autorização da escola	100

Introdução

Não sei se vá ou se fique
Não sei se fique ou se vá.
Se eu for eu não fico aqui,
Se ficar eu não vou lá
Ruth Rocha¹

A vida se coloca entre idas e vindas, com seu tempo, seu espaço e cada vez com novo compasso. Em certo momento é preciso ir, em outros, precisamos voltar, ficar no mesmo lugar e pensar, repensar e buscar novas alternativas. Este trabalho traz um pouco das vivências como professora e o se fazer professora. Com todas as vivências e experiências de minha vida que me propus uma pesquisa que tratasse de professores, professoras de educação infantil.

Este trabalho propõe uma análise de um grupo de professores de um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo. A docência da educação infantil precisa ser ressaltada e devidamente tratada e, para conhecer melhor estas pessoas, seus objetivos de vida e suas expectativas com relação à profissão.

A pesquisa narra as motivações que levaram a pesquisadora a aprofundar seus estudos sobre a trajetória de professores de um CEI. Este lugar que se coloca como território de ensino precisa ser olhado com mais atenção, ainda mais com relação às pessoas que frequentam este espaço.

O educador é uma pessoa central no território de ensino, pois cabe a ele garantir o acolhimento, o cuidado e o oferecimento de aprendizagens aos bebês e crianças que circulam ali. Em função disso é necessário apresentar a problematização do tema, alicerçado na necessidade e importância de uma pesquisa como esta. Trata-se, igualmente, de apresentar a metodologia utilizada, os resultados obtidos e os discutir na perspectiva das referências aqui valorizadas.

Considerar o professor de educação infantil e sua constante formação são questões centrais deste estudo. Através dele, objetiva-se contribuir à implantação de políticas públicas educacionais visando a formação docente na educação infantil.

Problematização

¹ ROCHA, Ruth. *Toda criança do mundo mora no meu coração*. São Paulo: Ática, 2007, p. 31.

Antes de analisar o desenvolvimento dos Centros de Educação Infantil na cidade de São Paulo, serão colocadas algumas informações o Brasil. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgados em 29/02/2020, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), das 10,3 milhões de crianças nessa faixa etária investigadas na pesquisa, 7,7 milhões (74,4%) não estavam matriculadas na pré-escola. Ou seja, apenas 2,6 milhões - o equivalente a 25,6% - estavam na escola.

De acordo com o IBGE, apenas 1,4 milhão de crianças de menos de quatro anos de idade, o equivalente a 16,6% dos menores nessa faixa etária, permaneciam sob os cuidados oferecidos em creche ou escola no período da manhã e da tarde, o chamado turno integral. Segundo o levantamento, 78,6% ficavam de segunda a sexta, no domicílio em que residiam.

O artigo 3º das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009, p. 97) dispõe que:

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.

Sobre o Projeto Político Pedagógico, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010, p. 13) preconizam que:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com participação da direção [equipe gestora], dos professores e da comunidade escolar.

Como o Profissional da Educação Infantil (PEI) observa sua prática pedagógica? Será que os docentes compartilham essa mesma concepção de infância, uma vez que tal concepção é relativamente nova na Rede? Qual a trajetória formativa dos PEIs neste sentido? Essas são algumas questões mais amplas que instigaram esta pesquisa.

O tema Percursos Formativos do professor de Educação Infantil surgiu das reflexões sobre a formação e prática profissionais da pesquisadora e dos pares ao

longo de 09 anos de exercício profissional no Centro de Educação Infantil (CEI) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Além disso, foi motivado pelo debate sobre o *Plano Nacional de Educação*, que despertaram minha curiosidade epistemológica de obter um olhar mais ampliado sobre o perfil de Professores de Educação Infantil (PEI), que atuam com crianças de zero a 3 anos e 11 meses da Rede Municipal de São Paulo.

Compreender a trajetória profissional do professor está conectada à evolução social da sua profissão, o que implica em retomar, mesmo que brevemente, a evolução da legislação educacional sobre o tema. Está, também, conectada a sua vida pessoal e aos motivos da opção pela profissão de professor da educação infantil e a sua vida coletiva, ao partilhar experiências, práticas, ideias e conceitos que fluem no próprio espaço da escola.

Dessa forma, esta pesquisa considera que a construção profissional dos professores de educação infantil tem intrínseca relação com sua formação inicial e continuada. A educação continuada - individual e coletiva - os permite aprender ao longo da vida, acompanhar as mudanças dos debates educacionais e políticas inerentes à profissão, diante da sociedade que se constrói dia a dia.

Questão problema

A *BNCC*, o *Currículo Integrador* e, mais recentemente, o *Currículo da Cidade* e toda a Legislação passam pelas atividades e vivências oferecidas para os bebês e crianças por parte dos PEI?

Para responder à questão problema, foram estabelecidos os seguintes objetivos desta pesquisa:

Objetivo Geral

Analisar os percursos formativos do Professor de Educação Infantil do município de São Paulo da opção pela profissão à educação continuada.

Objetivos Específicos

- Narrar a trajetória de construção profissional (inicial e continuada) da pesquisadora até sua formação continuada no interior do CEI.
- Traçar o perfil da trajetória dos Professores de Educação Infantil (PEI) atuantes em um Centro de Educação Infantil da SME SP buscando identidades em seus percursos formativos e a educação continuada.

Espera-se que a maioria dos entrevistados tenham respostas semelhantes em relação aos seus percursos formativos e que esses percursos estejam consonantes com a formação continuada.

Apresentação do trabalho

O presente estudo foi desenvolvido na rede pública municipal de São Paulo, envolvendo professores de um CEI determinado. Trata-se de lançar um novo olhar sobre o profissional de educação infantil e sua formação ampla para qualificar cada vez mais seu trabalho.

A Primeira Parte apresenta a metodologia trazendo o foi realizado deste estudo com os professores de um CEI e a utilização do instrumento de coleta de dados e além possibilidade da análise dos dados a partir das respostas dos docentes. Aqui a intenção é de mostrar do que se trata este estudo e os sujeitos que vão dialogar com a documentação e a própria trajetória profissional da pesquisadora.

A Segunda Parte, de fundamentação teórica, trata dos conceitos que apoiam a pesquisa. Num primeiro momento são trazidos dados sobre a expansão da escolaridade no Brasil do século XX e especialmente do século XXI. Neste contexto são abordados os conceitos da Formação de professores e professoras tendo em vista a ampliação do ensino no país. A formação de professores da educação infantil em São Paulo também será apresentada e a história da Educação Infantil Paulistana com as primeiras creches fundadas na cidade.

A História da Educação Infantil permite conhecer melhor este percurso e como foram criados diversos currículos em São Paulo voltados para a educação infantil. O mais recente é o *Currículo da Cidade: Educação Infantil*, publicado em

2019 e difundido em todos os CEIs da cidade. A questão do currículo será identificada em seus matizes e os aspectos que envolvem o desenvolvimento de um documento que pretende atender a partir de um lugar, de um determinado poder.

O *Plano Nacional de Educação* de 2014 e a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* publicada em 2017 serão analisados buscando compreender o que neles se espera da educação infantil. Com base nesta ampla documentação, municipal e federal, e compreendendo como foi desenvolvida a educação infantil na cidade, far-se-á uma escuta de professores de educação infantil a recorrendo-se a um questionário.

Desta maneira a Terceira Parte apresenta a trajetória profissional da pesquisadora que caminha em consonância com a pesquisa sobre percursos formativos. Inicia-se com um memorial de vida da pesquisadora que realiza este estudo. Neste momento se mostram as vivências de uma mulher que se torna professora e que por meio do estudo vai se tornando cada vez mais uma pesquisadora, com toda a curiosidade de criança que se descobre e quer conhecer o mundo. Aqui o leitor conhecerá a pessoa que buscou refletir sobre o professor de educação infantil. Em um segundo momento serão analisadas as trajetórias dos professores a partir das respostas obtidas pelo questionário nos quais nota-se que a formação dos profissionais de educação envolve vários aspectos, além das formações disponibilizadas pela prefeitura.

Por fim, as Considerações Finais trazem os diferentes aspectos da formação do professor, em suas vivências a partir da documentação e de seus percursos para seu conhecimento. Cada uma das Partes aqui apresentadas traz um pouco mais do professor de educação infantil na cidade de São Paulo. Esta aproximação deste profissional por meio da história, dos documentos e os questionários trazem uma nova possibilidade de entender como ele trabalha e como ele procura se formar.

Aqui se abrem novas perspectivas para desenvolver uma documentação que atenda aos educadores de maneira mais acurada, para garantir melhores condições para seu trabalho.

Primeira Parte

1. Metodologia

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, uma vez que a própria trajetória pessoal e profissional da pesquisadora foi parte desta dissertação, como também da interpretação das trajetórias dos sujeitos que dela participaram. Conforme definição de Chizzotti (2017), este tipo de pesquisa fundamenta-se na compreensão de que existe uma relação de interdependência entre sujeito e objeto, entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Na pesquisa qualitativa, o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significações e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (p. 98).

A pesquisa narrativa, como Souza (2006) aponta:

“possibilitam analisar possíveis implicações da utilização desse recurso metodológico como fértil para a compreensão de memórias e histórias da escolarização de professores/professoras no processo de formação” [...] “pois potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento em si.”

Desta maneira, a pesquisa narrativa apontada acima revela a construção e reconstrução de histórias individuais e coletivas.

Para Nóvoa (1988, p.116 apud Souza, 2006, p. 139):

As histórias de vida e o método autobiográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que ‘ninguém forma ninguém’ e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida...

Assim, nesta pesquisa é empregada a narrativa e pela impossibilidade de trazer as narrativas dos demais docentes, dada a limitação de tempo de uma pesquisa de mestrado, optou-se por investigar algumas questões das trajetórias dos professores por meio de um questionário.

1.1 Sujeitos da pesquisa

Participaram da pesquisa a própria pesquisadora e 21 professores de Educação Infantil (PEI), que atuam em uma escola da Diretoria Regional de Educação Ipiranga da cidade de São Paulo, SP. A pesquisa restringe-se aos professores da rede direta, ou seja, os concursados.

A seleção dos professores se deu pela alocação em uma escola da Diretoria Regional de Ensino Ipiranga, dentre as Diretorias da cidade de São Paulo. Essa seleção foi decorrente da pesquisadora ter autorização da Diretoria Regional de Ensino para realizar a pesquisa. Outrossim, a pesquisadora atua na escola em análise.

O perfil dos professores sujeitos dessa pesquisa é apresentado nos resultados, Terceira Parte desta dissertação.

A pesquisadora não respondeu o questionário, embora esteja alocada na escola da DRE em análise. A não resposta deveu-se a possível contaminação dos dados dos respondentes e por ter narrado sua trajetória detalhadamente.

1. 2. Instrumento de coleta de dados

Os dados desta pesquisa são compostos pela narrativa individual da trajetória pesquisadora e pelo levantamento sobre o perfil formativo de professores da educação infantil.

A narrativa da professora-pesquisadora foi decorrente de uma profunda reflexão e análise sobre sua trajetória acadêmica, pessoal e profissional, buscando desvelar os marcos, conceitos, vivências e pessoas que a marcaram indelevelmente.

Para captar o perfil formativo dos professores da educação infantil da SME do município de São Paulo, foi elaborado um questionário (**Apêndice 1**). As questões buscam levantar dados sobre o perfil dos professores quanto a sua trajetória acadêmica e profissional por meio de questões fechadas e abertas. Busca, também, identificar o olhar dos professores sobre a profissão e sobre a atuação na SME.

O instrumento utilizado para a coleta de dados desta pesquisa foi um questionário respondido online pelos sujeitos. Foi utilizada a plataforma *Google Form* para a coleta de respostas e tratamento inicial dos resultados.

O instrumento, assim como a realização da pesquisa, obedeceu ao preconizado pelo Comitê de Ética em Pesquisas. Os sujeitos receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no corpo do próprio questionário e as orientações e informações sobre a pesquisa em tela. A adesão a pesquisa foi voluntária.

O questionário foi aplicado ao longo da semana de 03 a 05 de fevereiro de 2020. Nesta semana de fevereiro, os questionários online foram respondidos na própria escola, nos computadores disponíveis aos professores, em horário de PEA (Projeto Especial de Ação) ou nos intervalos de 15 minutos dos professores ao longo da jornada de 6 horas diárias.

A pesquisadora, em concordância com a coordenação pedagógica, expôs a pesquisa, os objetivos e o instrumento de coleta de dados oralmente aos professores e contou com o apoio da gestão escolar para tal. Foi necessária a anuência da gestão para a aplicação dos questionários, disponibilizando os computadores e os horários para a realização destes, o que contribui para as respostas ao questionário. Os convites foram realizados presencialmente, nos horários do PEA nos períodos da manhã e da tarde.

Foram aplicados 21 questionários, isto é, todos os docentes do CEI pesquisado. Todos os sujeitos responderam ao questionário.

1.3 – Trajetória da análise dos dados

A análise dos dados se deu por meio da análise de conteúdos e segundo o referencial teórico da pesquisa.

A análise do perfil dos professores da educação infantil se deu, num primeiro momento pela reflexão sobre os resultados da aplicação do questionário resultantes da apresentação dos dados pela ferramenta Google formulários em forma de gráficos das respostas às questões fechadas e do conjunto de respostas às questões abertas. Embora alguns dados sejam apresentados em forma de gráficos, procedeu-se a análise qualitativa e os achados foram cotejados com o referencial teórico da pesquisa.

Num segundo momento foi feita a leitura e releitura dos dados qualitativos, a reflexão e identificação das características emergentes dos próprios dados.

A análise dos dados da trajetória da pesquisadora se deu, após o exercício de narrativa individual, a reflexão e a busca pelos marcos que a balizaram.

Num terceiro momento, foi realizada a análise dos dois conjuntos que surgiram como identidades ou singularidades.

A seguir, serão apresentados os conceitos que fundamentam esse trabalho.

Segunda Parte

2 - Referencial Teórico

Neste capítulo é apresentada a fundamentação teórica da pesquisa que articula a documentação voltada para a Educação Infantil, especialmente o *Currículo da Cidade*. Aqui são abordados os conceitos da formação de professores e professoras no contexto da expansão da escolaridade no Brasil do século XXI, a evolução da escolaridade da população no Brasil, o currículo e os temas que envolvem o contexto da educação infantil.

2.1 Formação de professores e professoras no contexto da expansão da escolaridade no Brasil do século XXI

Nas duas últimas décadas, a educação brasileira passou por importantes transformações. Com a universalização do ensino fundamental a grande maioria de crianças e jovens foram incluídas na educação básica. Melhorar a qualidade dessa educação continua sendo um desafio a ser enfrentado a curto e médio prazos.

Os significativos avanços sociais registrados no Brasil nesse início de século resultaram na redução da miséria e da pobreza, incidindo na diminuição da desigualdade. Em torno de 20 milhões de pobres (23% deles) ascenderam aos estratos médios da população, passando a usufruir de maior quantidade de bens e serviços, inclusive os educacionais.

Considerando que apenas na virada para o século XXI o país logrou que praticamente todas as crianças de 7 a 14 anos frequentassem a escola básica obrigatória, observa-se, neste intervalo de tempo, um aumento persistente e expressivo da escolaridade da população em todas as etapas do sistema educacional.

Esse avanço teria sido mais fortemente impulsionado não apenas por conta do crescimento econômico e do aumento da renda do trabalho, registrados em boa parte do período, mas também por mudanças estruturais observadas em diversos segmentos da sociedade e pelas transferências de renda aos mais pobres (NERI, 2008). De acordo com o autor, esse segmento

ascendente que ele denomina a “nova classe média” (classe C) auferir aproximadamente a renda média da sociedade, compreendida acima dos 50% mais pobres e abaixo dos 10% mais ricos. Sob a égide da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998), políticas universais e focalizadas ampliaram grandemente o direito à educação e as oportunidades educacionais ao conjunto da população.

Entretanto, sendo o Brasil ainda marcado por profundas iniquidades do ponto de vista da distribuição de renda e dos benefícios sociais, não é de surpreender que persistam fortes desigualdades no que se refere ao acesso à educação, à capacidade de prosseguir nos estudos e à qualidade da educação recebida. Elas passam pela grande clivagem da origem socioeconômica da população, pelo seu pertencimento de gênero e étnico-racial, sendo os homens mais pobres e menos brancos os mais prejudicados. Mas estão também intimamente imbricadas com o tipo de atendimento que é oferecido aos alunos nas instituições pelas suas mantenedoras, consideradas também as disparidades de desenvolvimento das distintas regiões do país em que elas estão situadas e as trajetórias históricas e culturais que as constituem.

Segundo dados do censo de 2017 o Brasil tem 57 milhões de estudantes, sendo que 8,7 milhões estão matriculados na Educação Infantil (Censo Escolar, Inep, 2017). Nessa escola, creche e pré-escola atendem crianças de zero a 5 anos de idade. Sendo que a matrícula na pré-escola, zero a cinco anos passou a ser obrigatória e ser responsabilidade dos municípios desde a Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

Acrescenta §3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

Ainda de acordo com o Censo escolar, Inep 2017, em relação à creche, que atende crianças de zero a 3 anos e 11 meses, o atendimento escolar é de um total de 3,4 milhões de crianças matriculadas. Ou seja, 30,4% da faixa etária. Em

quatro anos (2013 a 2017) os municípios ampliaram o atendimento e as matrículas cresceram 24,5%.

Figura 1 – Número de matrículas na educação infantil

Número de Matrículas da Educação Infantil										
Etapa de Ensino e Dependência Administrativa										
Total	Creche					Pré-Escola				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
8.745.184	3.587.292	1.183	3.915	2.346.934	1.235.260	5.157.892	1.584	52.390	3.915.945	1.187.973

Fonte: Censo Escolar Inep, 2017

Como impactou a Educação Infantil? Melhorar a qualidade dessa educação continua sendo um desafio a ser enfrentado a curto e médio prazos. A infância e o conceito de infância impactaram fortemente a história e trajetória da educação infantil no Brasil, uma vez que influenciou o atendimento dado à criança pequena. A educação infantil atende crianças de zero a cinco anos de idade na creche (zero a 3 anos e 11 meses) e pré-escola (4 a 5 anos).

A história do atendimento à crianças e bebês no Brasil caminhou em consonância com o processo de industrialização e urbanização das cidades. Esse processo demandava a leitura da realidade social das mulheres trabalhadoras ou ingressantes como operárias e seus filhos pobres que não podiam ficar abandonados à própria sorte e sem cuidados, para tanto, foram destinados espaços para o atendimento onde, a um só tempo, ficassem longe de perigos e tivessem a compensação de carências que supostamente apresentavam resultantes da condição social. Assim, as “instituições para as crianças mais pequenas foram criadas para dar resposta a necessidades de ordem social e só muitos anos mais tarde se começou a valorizar a sua função educativa”. (CARDONA, 2011, p. 141).

Nota-se que as instituições de atendimento à infância tinham um caráter mais assistencialista e a questão pedagógica ficava em segundo plano. A educação voltada para a primeira infância não garantiria, assim, um bom atendimento educacional, pois em primeiro lugar era importante combater a pobreza.

Somente a partir da implementação de uma legislação voltada para a educação infantil na década de 1980 que se iniciou um olhar mais atento. A Constituição de 1988 sinaliza que caberá aos municípios a manutenção da educação infantil. Já a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)* aponta que é um dever do Estado o atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade em instituições educativas, como creches e pré-escolas (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 23).

A LDB implementada em 1996 teve novas emendas ao longo dos anos para compor e garantir cada vez mais um maior atendimento antes da entrada no Ensino Fundamental. Entre elas está a matrícula na Educação Infantil, de zero a cinco anos, que passou a ser obrigatória e de responsabilidade dos municípios apenas após a Emenda Constitucional nº 59, de 2009. (BRASIL, 2009, n.p., grifo nosso), antes disso,

Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a **obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica**, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

Com esta emenda o ensino se destina primeiramente aos estudantes de quatro a dezessete anos e depois deve ampliar os programas suplementares, no qual se incluiria a educação infantil e o ensino superior no que se refere aos recursos públicos. As alterações na legislação federal vão, cada vez mais, buscar identificar e garantir que a educação básica seja assegurada para todos, entre bebês, crianças, adolescentes e adultos.

O *Plano Nacional de Educação (2014 – 2024)*, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, referente a Meta I, com suas respectivas estratégias, busca assegurar um serviço de qualidade levando em conta as especificidades da educação infantil:

META 1 Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no

mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. Estratégias: 1.1. definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais.

A *Constituição Federal de 1988* estabelece no Artigo 208, que é dever do Estado a garantia da educação infantil, em creches e pré-escolas, alterando-se pela Emenda Constitucional nº 53/09, a faixa etária de atendimento às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

Em face dessa exigência, a Lei Nº 9.394/96 – *LDB* trata a questão dos profissionais que atuam na educação infantil, especialmente no que se refere à sua formação. Os professores habilitados em nível médio ou superior, isto é, com diploma de pedagogia podem trabalhar na educação infantil, ensinos fundamental e médio. Essa formação contanto, não é estática, uma vez que cabe ao docente procurar constantemente atualizações sobre seu trabalho para sua qualificação. Segundo Ortiz e Carvalho (2012, pp. 25/26) é importante:

(...) que haja a formação inicial dos trabalhadores em educação, especialmente dos professores que atendem às crianças de 0 a 6 anos, nas especificidades da Educação Infantil; que o direito à formação continuada seja garantido e aconteça no bojo das instituições.

A questão da formação do Professor de Educação Infantil pode ser melhor explorada pelo setor educacional e nas academias, pois é um tema novo no próprio sistema e relativamente novo para a educação. O quadro de professores é diversificado em relação a idades e formação, e alguns que estão atuando em 2020 iniciaram suas atividades profissionais na Educação Infantil ainda no tempo das creches, vinculadas ao serviço de assistência social.

A seguir, é apresentada uma breve história da educação infantil no município de São Paulo.

2.2 História Da Educação Infantil Paulistana

Para analisar a trajetória profissional dos Professores da Educação Infantil (PEI) do município de São Paulo, faz-se necessário conhecer o percurso histórico da educação infantil, compreendida como o atendimento às crianças em idade pré-escolar. Para tanto, recorreu-se aos documentos oficiais da própria SME, bem como materiais voltados a formação dos PEI, como revistas e outras publicações elaboradas por educadores em serviço, assessores ou profissionais contratados para a elaboração de projetos, propostas, etc.

Na cidade de São Paulo, nas primeiras décadas do século XXI, observa-se o ampliado o debate sobre a qualidade social da educação de bebês e crianças de 0 a 5 anos nas Unidades Educacionais. As concepções educacionais foram revisitadas e princípios norteadores na definição da qualidade social da Educação Infantil Paulistana foram explicitados nos *Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*, os quais são:

A observância das características e singularidades de cada região da cidade, na perspectiva dos sujeitos e culturas, que influenciam na constituição das múltiplas infâncias que **se concretizam a partir das variáveis relacionadas à classe social, etnia, raça, religião, condição socioeconômica e gênero;**

A relação indissociável entre proposta pedagógica e espaço físico, entendendo o espaço como elemento que concretiza a pedagogia da infância à medida que, cotidianamente, vão se constituindo diferentes ambientes que considerem todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o afetivo, a segurança, as interações, as descobertas, a brincadeira, a liberdade, a autonomia, a corporeidade e a construção da identidade positiva dos bebês e crianças;

A atuação intencional das educadoras e dos educadores na constituição dos ambientes, na organização dos tempos e na seleção e organização dos brinquedos, materiais e objetos permite que as relações e as interações entre adultos, bebês e crianças sejam **promotoras do desenvolvimento de autonomia e de aprendizagens.** (SÃO PAULO, 2015, n.p., grifo nosso)

Estes princípios demonstram uma concepção educacional pautada no respeito aos direitos dos bebês e crianças, baseados também em um Projeto Político Pedagógico construído coletivamente levando em conta os interesses e necessidades das crianças, seguindo princípios éticos, estéticos e políticos. Este

projeto define o registro das intenções, concepções e práticas pedagógicas constituídas no currículo da Escola.

Nesta concepção, o fazer pedagógico o respeito às infâncias, as brincadeiras e as interações devem fazer parte do planejamento de toda ação pedagógica, as experiências e as culturas infantis, os tempos das experiências:

Dessa forma, a organização do tempo e dos espaços nas Unidades deve privilegiar as relações entre as crianças com a mesma idade e também de faixas etárias diferentes, suas escolhas e autonomia, a acessibilidade aos materiais, o deslocamento pelas salas e outras dependências da instituição e fora dela. (SÃO PAULO, 2013, p. 12).

De acordo com Gobi (2013), bebês e crianças levantam hipóteses, aguçam a curiosidade, observam e investigam o outro nas experiências vividas com outras crianças, com os adultos, nos ambientes e materiais. Os ambientes passam a ser extensão da criança que vive essas interações a partir do fazer e do experimentar.

Essas interações evocam situações de conflitos, confrontos, trocas e os educadores têm papel preponderante ao intervir. Para uma intervenção que reflita qualidade no fazer pedagógico é imprescindível pensar na formação da educação infantil.

No mês de fevereiro de 2020, no período de planejamento anual, cada PEI recebeu uma *Revista Magistério*² nº3, 2017, a qual apresentava a linha do tempo das creches aos CEI, revisitada em parte nesse tópico para conferir a noção histórica dos marcos fundamentais.

Segundo a *Revista Magistério*, a história da educação infantil remonta a 1901, com a criação de uma associação filantrópica voltada ao amparo de mulheres e crianças, mas, somente em 1913 foi inaugurada a primeira creche, a Baroneza de Limeira, voltada para o público carente, filhos de operárias ou domésticas, a fim de possibilitá-las trabalhar. As creches nessa época, usualmente, eram originadas por iniciativas das fábricas. No entanto, com o tempo, o número de vagas mostrou-se insuficiente.

A história da Rede de Educação Infantil Paulistana teve início, oficialmente, em 1935, com a criação de Parques Infantis (PI) idealizados por Mário de

² A revista Magistério é publicada pela própria Rede de Ensino do Município de São Paulo e objetiva a formação continuada dos professores da rede. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Revista-Magisterio-1>>, Acesso em janeiro de 2020.

Andrade, e organizados pelo poder público, não mais por iniciativas filantrópicas ou de caridade. Os PI objetivavam, segundo Faria (1999, p. 122), o atendimento a crianças de 3 a 12 anos de idade, “enquanto instituição planejada para arrancar a cultura dos grupos privilegiados e transformá-la em fator de humanização da maioria”.

As primeiras creches vinculadas ao poder público – parcerias entre a Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) e entidades beneficentes na década de 1950, foram consolidadas por meio da criação da Comissão de Assistência Social Municipal (CASMU) em 1951, órgão que cuidava da assistência aos moradores de favelas e dos convênios que atendiam as creches.

Em 2006 a *LDB* faz uma modificação antecipando a entrada no ensino fundamental para os seis anos, e educação infantil passou a atender crianças de zero a cinco anos. Mesmo sendo reconhecida como direito da criança e dever do estado, com a emenda 59/2009, passa a ser dos 4 aos 17 anos de idade.

A seguir é apresentada a linha do tempo, de 1901 ao ano 2000, que retrata os principais eventos que balizam a história e evolução da educação infantil da instituição da primeira creche até a passagem das creches à Secretaria de Assistência Social do município, evidenciando as leis e movimentos que influenciaram o atendimento de crianças e bebês do acolhimento de filhos de mulheres trabalhadoras com cunho filantrópico à constituição de um conjunto de normas e procedimentos que amplia o entendimento dessa etapa da educação infantil a publicação das “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil” em 1998, pelo MEC.

1901 – **Criação da sociedade destinada ao amparo da mulher e da criança** pela Prof.^a Anália Franco e grupo de mulheres.

1913 – Instituição da **creche Baroneza de Limeira** “para filhos de empregadas domésticas e operárias”.

1920 – Atendimento à criança em creches, asilos e orfanatos exclusivamente filantrópicos destinados a filhos de mães solteiras.

1930 – Reflexo da industrialização na Cidade de São Paulo aumenta **demandas por vagas**.

1935 – Atendimento a criança de 3 a 12 anos nos **Primeiros Parques Infantis (PI)** da Cidade de São Paulo.

1951 – Criação da **Comissão de Assistência Social Municipal** que cuidava dos convênios com entidades prestadoras de serviços de creche.

1955 – Integração da **Divisão de Serviço Social** à PMSP.

1966 – Criação da **Secretaria de Bem-Estar Social (SEBES)**. Início dos convênios com 13 creches.

1968 – Início da **orientação técnica às creches** da SEBES, focalizando aspectos administrativos que garantissem adequado emprego dos recursos financeiros.

1969 – Instituição da **primeira creche direta em Guaianases** mantida diretamente pela PMSP. Organização e atendimentos de 28 creches conveniadas: creche direta e creches indiretas (prédios construídos ou alugado pela PMSP). Creches particulares conveniadas. Implantação de assessoria pedagógica e técnica administrativa às creches.

1970 – **Primeiro curso oferecido aos funcionários das creches** (por função).

1971 – Atendimento a **faixa etária de 0 a 6 anos nas creches**, seguindo as recomendações da “Síntese do Projeto Centro Infantil”.

1972 – Implantação da **primeira proposta pedagógica: Projeto Centros Infantis, Programação Sócio-Educativa**.

1973 – Criação da **equipe de ação** visando à integração das creches ao projeto multidisciplinar de 1971.

1974 – Implantação da **segunda proposta pedagógica: Projeto Centros Infantis: Programação de Serviço Social**.

1975 – Organização do **Projeto Mini Creches**: unidades de, no máximo, 60 crianças.

1976 – **Descentralização da SEBES** favorece a interação dos técnicos com os movimentos sociais.

1977 – **Transformação da SEBES em Coordenadoria de Bem-Estar Social (COBES)**.

1978 – Regulamentação de leis para as **empresas instalarem berçários e creches em suas dependências**.

1979 – Compromisso da PMSP: instalar 500 creches; Composição de Rede Municipal: 4 creches diretas, 21 indiretas e 95 creches particulares conveniadas.

1980 – Movimento de **luta das mulheres por creches**.

1981 – Implantação da **quarta proposta pedagógica**: Creches e Programação Básica.

1982 – Transformação da COBES em **Secretaria da Família e do Bem-Estar Social (FABES)**; PMSP assume a orientação técnica das creches; Início do fechamento das salas de pré-escola do Governo Estadual de São Paulo; Extinção do cargo de pajem e redução da jornada de 40h para 33h.

1983 – Regulamentação da **legislação estadual que estabelece a abertura de Centros de Convivência Infantil (CCIs)** para os filhos de funcionários com até 6 anos de idade.

1984 – Publicação de documento com viés menos assistencialista: Reprogramação das creches; Criação da função de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI). A escolaridade exigida era o 1º grau completo; Composição da Rede Municipal: 195 creches diretas, 41 creches indiretas e 157 creches particulares conveniadas.

1986 – **Transformação da FABES em superintendência do Bem-Estar Social (SUBES).**

1987 – Transformação da SUBES em **secretaria do Bem-Estar Social (SEBES)**; Primeiro ano que as creches (diretas, indiretas e conveniadas) têm autonomia para organizarem seus calendários e contam com 12 dias do ano para atividades de planejamento, avaliação, reuniões pedagógicas etc.

1988 – Promulgação da “**Constituição Cidadã**”. **A Educação Infantil passa a ser direito da criança; A Lei nº 10.430 de 29/02/1988** transforma os cargos de Pajem em cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.

1989 - “**A política de Creches**”. Versão preliminar; Instituição do primeiro concurso público para os cargos de ADI, pedagogo, cozinheira, auxiliar de enfermagem para creches, funcionários que até então eram admitidos.

1990 – **Publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente:** garantia do direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

1992 – Publicação das **Diretrizes Pedagógicas.**

1993 - Transformação da SEBES em **Secretaria da Família e do Bem-Estar Social (FABES)**; Publicação de portarias de organização e funcionamento que consideram a creche como um equipamento de assistência e educação.

1995 – Publicação da 1ª edição do documento: “**Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**” (MEC).

1996 – Promulgação da **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB).**

1998 – Publicação do documento “**Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**” pelo MEC.

1999 – Transformação da FABES em **Secretaria de Assistência Social (SAS).**

A seguir, é apresentada a linha do tempo de 2001 a 2019, da transferência dos CEI para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Esse é o evento mais relevante a ser destacado nessa linha do tempo, uma vez que marca o início da transferência e efetivação da gestão pela SME e as mudanças decorrentes.

A partir do ano de 2002 começou a transição para a gestão da SME SP. No mesmo ano deu-se o início do curso ADI Magistério, isto é, um curso oferecido pela prefeitura em parceria com a Fundação Carlos Alberto Vanzolini para os

profissionais que trabalhavam na educação infantil e desejavam garantir sua formação.

2001 – **Alteração da denominação de creches para Centro de Educação Infantil** pelo Decreto nº 40.268; **Transferências dos CEIs da Secretaria da Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação: Decreto nº 41.588.**

2002 – **Efetivação da transição** em cumprimento ao Decreto nº 41.588; Início do curso ADI Magistério para 850 profissionais: Ensino Médio.

2003 – Início do Programa ADI Magistério: Ensino Superior

2004 – Transformação do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – ADI em **Professor de Desenvolvimento Infantil – PDI**; **Criação dos Centros de Educação e Cultura Indígena – CECI** e Centros de Educação Infantil Indígena – CEII; Formatura das educadoras que participaram do programa ADI Magistério.

2006 – Publicação dos documentos “**A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil**”; “São Paulo é uma escola: manual de brincadeiras”.

2007 – Publicação dos documentos Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, “Creches e EMEIs da cidade de São Paulo”.

2010 – Transformação do cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil - PDI em **Professor de Educação Infantil- PEI**.

2011 – Publicação do documento “**Cadernos da rede: Formação de Professores**”.

2012 – Criação do **Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI**.

2013 – Criação da função Assistente de Diretor; Publicação do documento “Orientação Normativa nº1/2013: **Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares**”.

2013/2014 – Aplicação dos “**Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**” (MEC) em 441 Unidades Educativas.

2015 – Aplicação dos “**Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista**” (**versão preliminar**) – autoavaliação participativa em todas as unidades de Educação Infantil prevista em calendário oficial; Comemoração dos 80 anos da Educação Infantil Paulista; Aprovação do 1º Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025) da Cidade de São Paulo.

2015 – Publicadas as orientações curriculares para educação infantil consolidadas no documento Currículo Integrador da Infância Paulista.

2016 – Aplicação em toda RME, **versão final dos “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista”**.

2017 – Comemoração dos **15 anos da passagem das creches da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação**; Atendimento pleno das crianças de 4 a 5 anos no Município de São Paulo.

Nesta linha do tempo pode-se analisar os contextos históricos e sociais que foram fundamentais para as mudanças, evoluções e conquistas que beneficiam a população atendida e é por ela beneficiada.

Mostra também um esforço da Secretaria Municipal de Educação em publicar documentos destinados a formação em serviço do Professor de Educação Infantil e avaliar o trabalho como um todo, desde os prédios físicos, a gestão escolar, a relação com as famílias visando um atendimento de qualidade às crianças, respeitando-as como sujeitos culturais e históricos.

Em seu Artigo 4º, a concepção de criança trazida pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (DCNEI, Resolução CNE/CEB no 5/2009)²⁹, a criança é vista como “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009) . Portanto, como um sujeito ativo que por meio das interações e brincadeiras constroem conhecimento e se apropria do mundo. Por meio das interações com seus pares, com os adultos, a criança aprende potencialmente de forma integral.

No ano de 2015, foi lançado o documento Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015), “que reflete sobre uma forma de pensar, estruturar e fazer o cotidiano que o atual documento vem expressar em forma de orientações curriculares”. (SME, 2019, p.14). Estas orientações curriculares, segundo a SME SP somente “se efetivam nas práticas cotidianas, na relação entre gestoras(es), professoras(es), funcionários, familiares/responsáveis, bebês e crianças” (Idem). O Currículo Integrador considera a integração dos bebês e as crianças numa UE comprometida pela integralidade exige estudo e compreensão da vida das crianças, das suas condições de existência, dos territórios que habitam e dos desafios para oferecer uma infância plena na escola.

Em tempo, é relevante esclarecer que, para a SME SP (2019):

A educação integral compreende o compromisso com as práticas integradas de formação e a integralidade do desenvolvimento humano em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Para viabilizar esses princípios, torna-se necessário garantir políticas curriculares específicas para as populações que têm tido os seus direitos historicamente não atendidos. (p. 65)

Em continuidade a linha do tempo, ainda no ano de 2017 foi publicado o *Currículo da Cidade de São Paulo*, baseada nas definições da *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, mas integrado às vivências e aprendizagens de toda a

Rede Municipal de Educação, foi construído coletiva e colaborativamente, a muitas mãos.

Em 2019 foi lançado o *Currículo da Cidade: Educação Infantil*, iniciado em 2018 por um grupo de trabalho e, também com a escuta das unidades educacionais (UE), equipes da supervisão escolar ao longo de 2018, “com a participação de 85% das unidades diretas e parceiras que compõem a RME-SP na primeira e 74% na segunda consulta pública”. (SME, 2019, p.19).

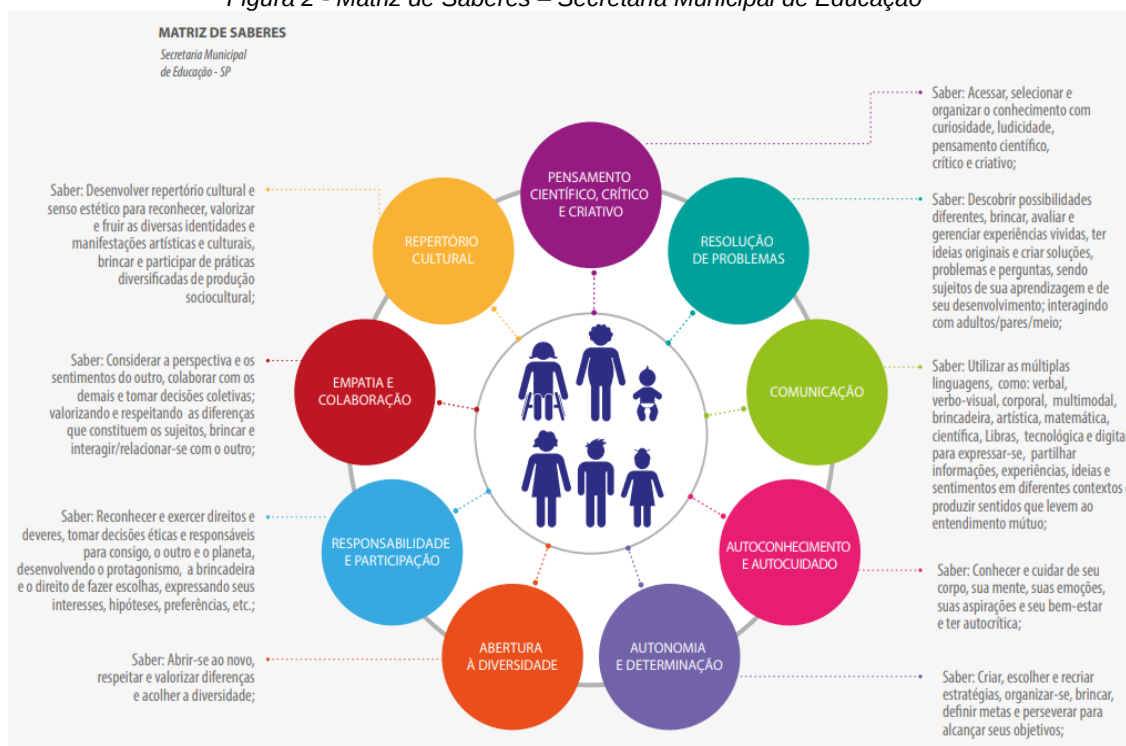
Devido ao destaque para os princípios que fundamentam a educação infantil paulistana, o *Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Infantil*, será analisado com mais detalhes no item a seguir.

2.3 Currículo da Cidade: Educação Infantil

Segundo o próprio documento *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SME, 2019), os caminhos tomados para a reorganização curricular da Educação Infantil, assumiram como premissas “a busca da melhoria da qualidade da Educação Infantil pública paulistana aos bebês e às crianças” (p. 13):

- materializar as concepções e princípios do Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), reconhecendo a sua relevância, bem como a importância da continuidade nos processos educativos, que se iniciam na Educação Infantil (EI) e seguem pelo Ensino Fundamental (EF);
- dar prosseguimento às formações que consolidam a escuta, o protagonismo e a autoria infantil;
- valorizar o papel das(os) educadoras(es) da primeira infância, compreendendo que o protagonismo infantil ocorre simultaneamente ao protagonismo docente, numa relação de interdependência e sem subordinações;
- dar visibilidade aos bebês, que por muitos anos não foram entendidos como sujeitos de suas aprendizagens, anunciando-os e considerando-os em suas especificidades;
- respeitar o percurso de mais de 80 anos da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP), considerando suas histórias, conquistas e até mesmo dissonâncias. (SME, 2019, p.12)

Figura 2 - Matriz de Saberes – Secretaria Municipal de Educação



Fonte: Currículo da Cidade de São Paulo, 2019, p 40.

A seguir é apresentada a formação de professores do município de São Paulo.

2.3.2 Formação de Professores da Educação Infantil em São Paulo

Em 2006 a *LDB* faz uma modificação antecipando a entrada no ensino fundamental para os seis anos e educação infantil passa a ser de zero a cinco anos. Mesmo sendo reconhecida como direito da criança e dever do estado, com a emenda 59/2009, passa a ser dos 4 aos 17 anos de idade.

A *BNCC* inclui a educação infantil e isso é considerado mais um passo importante no processo evolutivo histórico ao processo da integração na educação básica.

A formação do Professor de Educação Infantil é um tema novo no próprio sistema educacional, e também relativamente novo para a educação. O quadro de professores é diversificado em relação a idades e formação e alguns poucos que ainda estão atuando são do tempo da creche, quando esta era vinculada ao serviço de assistência social, onde o cuidar parecia desvinculado do educar.

Atender as necessidades básicas dos bebês e crianças não acompanhava uma preocupação pedagógica.

O cuidar e o educar são elementos que compõem a vivência docente, especialmente quando se trata da educação infantil. Eles complementam o trabalho do professor, que lida com atividades pedagógicas e os cuidados mais básicos de bebês e crianças.

A representação da docência como “vocação” e “missão” de certa forma afastou socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, prevalecendo a perspectiva de “doação de si”, o que determinou, e determina em muitos casos, as dificuldades que professores encontram em sua luta categorial por salários, dificuldades estas que estão presentes no âmbito social e político, bem como na cultura intra-categoria. (GATTI, BARRETO, p. 239)

A preocupação com a formação do Professor de Educação Infantil é uma luta categorial que deve vir acompanhada com a concepção de infância que a Educação Paulistana defende. Portanto entender o que a docência representa para essa categoria implica em pesquisas que evidencie qual representação de docência que seus educadores têm. O atendimento de qualidade implica na formação, portanto, nas práticas de quem vai atender essas crianças.

O *Plano Nacional de Educação* (2014 – 2024) (BRASIL, 2014), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, em sua primeira meta, a meta I, busca assegurar a ampliação da oferta de vagas em creches (0 a 3 anos) em 50% e universalizar a educação infantil (4 a 5 anos), levando em conta as especificidades da educação infantil:

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

Artigo 62 dispõe que:

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

fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

O Artigo 64 determina que:

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em curso de graduação em Pedagogia ou nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Entende-se que a formação inicial deve ser sustentada pela formação em serviço para que o trabalho garanta a qualidade do atendimento, desenvolvimento e aprendizado dos bebês e crianças (zero a cinco anos). A formação continuada em serviço pode garantir práticas pedagógicas alinhadas às necessidades de desenvolvimento de bebês e crianças.

Sobre a prática reflexiva na formação continuada, Freire explicita que:

Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. [...] Esse procedimento faz com a que a prática se dê a uma reflexão e crítica. (FREIRE, 1993 p.40).

Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. (FREIRE, 2000, p.43).

A prática pedagógica na perspectiva de uma concepção de educação infantil em que bebês e crianças são vistas como “sujeitos capazes e potentes”, que considere a criança em sua integralidade, em que os seus direitos devem ser respeitados, como diz a *Orientação Normativa nº01/13*:

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

Essas práticas pedagógicas devem estar articuladas com as proporções do cuidar e educar, dentro de um planejamento/projeto que inclua a organização do tempo, os espaços e os materiais, uma rotina desafiadora que inclui hora das alimentações, do sono, da escovação e das trocas. Professores e professoras precisam refletir sobre sua ação, a relação entre teoria e prática, a luz do Projeto Político Pedagógico (PPP), que reflete a identidade do CEI.

Sobre o perfil do educador da infância a *Orientação Normativa nº01/13* diz que:

Os (as) educadores (as) devem ser conhecedores da importância de seu papel e da sua atuação nas relações com as crianças, com as famílias e com a comunidade educativa. Sendo um dos co-construtores do Projeto Político Pedagógico da unidade, faz-se necessário ter clareza de suas ações e conhecimento teórico a respeito de todos os temas pertinentes à infância, em especial sobre o cuidar e educar, consciência de que a educação é uma prática social, portanto supõe intencionalidade na Educação Infantil. (p.14)

O Papel do professor da infância na perspectiva de um trabalho pedagógico pautado relação dialética, a observação participativa por meio de registros diversos que levam a reflexões e garante intervenções assertivas no contexto escolar. Sobre isso o documento afirma que:

O papel do educador(a) da infância é o de criar condições, organizar tempos e espaços, selecionar e organizar materiais de forma criativa, observar as crianças, avaliar processos construindo registros que historicizem o tempo vivido, apoiar as suas descobertas e projetos a fim de possibilitar a ampliação das experiências das crianças, sem que o foco esteja centrado nele e sim na ação e invenção dos meninos e das meninas. (Idem)

Será que todos os PEIs recebem uma formação que dê conta desse papel do educador (a) no cotidiano escolar, do currículo da educação infantil?

O *Currículo Integrador da Infância Paulistana* (SÃO PAULO, 2015), afirma que os professores são “responsáveis pela organização da vida de bebês e crianças nas UEs de modo a provocar sua formação como cidadãos de direitos”

Pensar em uma educação infantil de boa qualidade implica pensar no educador e cuidador, em sua formação em consonância com as propostas da Secretaria Municipal de Educação, o *Currículo da Cidade*, a *Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil*.

A *BNCC* inclui a educação infantil e isso é considerado mais um passo importante no processo evolutivo histórico ao processo da integração na educação básica.

2.4 Educação Infantil na BNCC

A *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* propõe seis Direitos de Aprendizagem e desenvolvimentos partindo do pressuposto que a criança no processo de aprendizagem é um sujeito ativo que questiona, interpreta o mundo a sua maneira, que questiona e pensa, que opina. Esses direitos foram baseados em valores éticos, estéticos e políticos. Os professores de educação infantil podem elaborar o planejamento a partir desses 06 Direitos de Aprendizagem (*BNCC*, 2017, p. 34):

- Conviver - As crianças têm o direito de conviver com outros indivíduos, usando diferentes linguagens e aumentando o conhecimento;
- Brincar - Elas têm o direito de brincar diariamente, em diferentes formas e espaços, ampliando as produções culturais;
- Participar - Toda a criança tem o direito de participar com adultos e outras crianças, na realização de atividades familiares e escolares;
- Explorar - Elas devem explorar todos os movimentos, desde gestos, sons, formas cores, palavras, entre outros, ampliando assim os seus saberes sobre a cultura;
- Expressar - Todas as crianças têm o direito de expressarem as suas emoções e necessidades em qualquer patamar;
- Conhecer-se - Elas devem construir a sua identidade pessoal, social e cultura.

Neste sentido a visão do educador deve estar em consonância com a *BNCC*. Mas o perfil, a identidade, a história de vida do professor que atende esse sujeito ativo, devem ter suas potencialidades ampliadas? Como está na história de formação deste educador essa percepção ou concepção de criança?

A *BNCC* propõe que o professor observe, registre e atue de maneira a orientar as ações das crianças, entender a complexidade, ter prática bem estruturadas que acolham as aprendizagens, dificuldades e potencialidades. Sugere que enquanto o professor faz a mediação, corrija e aperfeiçoe suas práticas por meio de registros reflexivos e observações.

A organização curricular da *BNCC* (Idem, pp. 36-39) estrutura-se nos cinco campos de experiências:

1- O eu, o outro e o nós. “Por sua vez, no contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas, que geralmente ocorre na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para as crianças ampliarem o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizarem sua identidade, respeitarem os outros e reconhecerem as diferenças que nos constituem como seres humanos”.

2- Corpo, gestos e movimentos. “Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).”

3- Traços, sons, cores e formas. “A Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que elas se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

4- Oralidade e escrita. “Sobretudo a presença da literatura infantil na Educação Infantil introduz a criança na escrita: além do desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo, a leitura de histórias, contos, fábulas, poemas e cordéis, entre outros, realizada pelo professor, o mediador entre os textos e as crianças, propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em *escritas espontâneas*, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como representação da oralidade”.

5- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A Educação Infantil precisa promover interações e brincadeiras nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus

conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Estão organizados em três grupos de diferentes faixas etárias, porém deixam em aberto o observar do professor reconhecendo que nem todas seguem o mesmo padrão de desenvolvimento e aprendizagem por faixa etária.

Neste sentido, os direitos são respeitados como o tempo da criança. O professor, agente observador, faz as intervenções necessárias, é flexível.

(...) para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico” (BNCC, 2017, p. 49)

Como primeira etapa da educação básica, a educação infantil trilha lado a lado com a educação familiar, havendo um compartilhamento de responsabilidade entre a escola de educação infantil e a família. Trata-se de um constante diálogo entre o centro de educação infantil e as famílias. Diálogo é palavra cara à educação Infantil, uma vez que o currículo desta etapa do ensino traz a docência relacional como uma docência a ser inventada -- construída a partir da observação dos interesses das crianças e da escuta sensível, conforme propõe: “uma prática pedagógica integradora parte da escuta, da observação, da conversa numa atitude de respeito, dignidade e acolhimento” (SÃO PAULO, 2019, p. 35).

2.5 Currículo

O segundo milênio da era cristã iniciou-se trazendo o debate sobre o currículo escolar como ponto central da discussão e o cruzamento entre prática e teoria pela reflexão sobre educação. Este momento exigiu analisar a ação cotidiana, baseando-a na teoria e isso possibilitou a transformação da prática do ensino escolar. O processo ação-reflexão-ação que o novo momento do currículo proporcionou, permitiu criticidade, trabalho participativo em um coletivo de profissionais da educação pelo diálogo, garante o aperfeiçoamento amplo no processo de desenvolvimento pessoal e profissional. O que é claro para os graus de ensino superior hoje se estende para as idades infantis, seja no seu aspecto de maior clareza sobre quem é a criança que aprende como as características de seu modo de conhecer e de como é sua educação escolar. Formação de professores, condições de trabalho, currículo para a educação infantil, enfim, tudo começa a fazer mais sentido e exigir mais reflexão dos educadores e das políticas públicas educacionais.

Numa epistemologia histórico temporal, o olhar sobre o currículo mudou quando entra no cenário a educação infantil. Durante décadas o currículo era visto e trabalhado por uma visão técnica, visto como um conjunto de disciplinas, como grade sistemática de matérias, disciplinas e de conteúdo. A dimensão do currículo era de racionalidade técnica.

Na década de 60 focou-se no contexto sócio-educacional, o saber escolar começou a ser relacionado às classes sociais. A dimensão aqui era a da sociologia da educação.

Na década de 70, foi proposto uma nova concepção de currículo e relacioná-lo a interesses sociais mais amplos, como a reflexão das relações de poder na sociedade. Aqui a escola tornou-se campo privilegiado para construção do currículo. A concepção era a da sociologia do currículo. Nessa época ainda não entrava no cenário como uma exigência as idades mais tenras da educação formal que estavam restritas às paredes do lar ou aos espaços de uma rua, ainda quase rural ou de pequenas cidades.

Na década de 80 os estudos foram ampliados e a prática foi o guia para a reflexão das diferentes dimensões do currículo como a cultural, a epistemológica, a histórica, a política e a social.

Na década de 90 o currículo tornou-se o centro das discussões educacionais e passou a ser visto como parte social, histórica e cultural dialogando com diferentes culturas, mudanças sociais, práticas sociais e humanas, contextualizando tempo/espaço. As práticas e intenções tinham compromisso na busca de uma sociedade mais justa, igualitária, democrática. Buscou-se uma concepção multifacetada do currículo. Atualmente se concebe o currículo como construtor de identidade pois tem caráter multifacetado, heterogêneo e multicultural na construção de práticas com significações culturais e sociais. O estudo curricular contemporâneo enxerga riqueza de complexidade no processo de formação de identidades, processos que se renovam e se ressignificam, têm vertente crítica e permitem práticas pedagógicas que conversam com diferentes culturas, dialogam com estruturas políticas, administrativas, culturais, econômicas, sociais, escolares, entre outras.

Esta nova perspectiva permitiu novos horizontes e enxergou o papel da escola como um espaço privilegiado de elaboração coletiva curricular, onde exista participação ativa, plena, dialógica, coletiva na construção de currículo a partir de uma perspectiva, crítica e multicultural, valorizando os diversos conhecimentos propiciando avanços na compreensão entre os diferentes segmentos da sociedade, rompendo fronteiras entre as disciplinas, permitindo a transversalidade dos conteúdos. Nesta dimensão a revalorização do professor e a valorização da participação do aluno e da comunidade no processo de elaboração, dá voz aos atores sociais e escolares, uma construção coletiva pensada a partir de seus protagonistas.

Existe uma tendência de aparecerem novos focos temáticos na área de currículo, como currículo e as novas tecnologias, currículo e gênero, etnias, exclusão social, identidade e outras questões emergentes. Essas propostas apontam para novas perspectivas curriculares a serem desenvolvidas demonstrando fertilidade, riqueza e variedades de vertentes na área de currículo.

O sentido preciso do currículo é o de organizar o conhecimento com vistas a melhoria da vida humana, interpretada pelo conhecimento e domínio das múltiplas formas de relacionamento. Portanto o currículo é uma construção entre diferentes lugares, cada qual com sua intenção que quer se impor para construí-lo, isto é, “A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, 2011, p. 14).

Construção de saberes, de competências, de habilidades, de experiências e de valores adquiridos mediante práticas e atividades planejadas visando à educação para uma sociedade contextualizada num determinado tempo e espaço histórico, tecnológico, político, econômico e social. (FELDMANN, 2018, p. 47).

O currículo como organizador pode ser entendido como um instrumento social, que permite a produção de conhecimento.

Ideologia e currículo são inseparáveis assim como cultura e currículo, na teorização educacional crítica. Educação e currículo estão envolvidos na transmissão cultural de uma sociedade, porém politicamente. Educação e currículo são processos culturais, produzem e criam significações num movimento que ao mesmo tempo que transmitem, são contestados. A cultura então é vista como um terreno, como um campo de luta de diferentes e conflitantes concepções de vida social. Esses conflitos se manifestam no terreno do currículo educacional.

A teorização educacional crítica tem caráter fundamentalmente político porque a educação e o currículo estão profundamente implicados em uma relação de poder.

O currículo constitui identidades e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, mantendo a desigualdade. A força do poder estatal e das classes dominantes e das relações no ambiente escolar. O currículo deve combater o poder no sentido de transformação das relações. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2011, p. 150):

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

A questão do currículo oculto, as novas tecnologias da informação e comunicação, as diferentes formas de concepção do conhecimento, a questão da disciplinaridade/interdisciplinaridade, a visão sobre a linguagem, o discurso e o texto, todas essas questões colocadas e em cheque e questionada, problematizada, demonstram a vitalidade e potencial da Teoria Crítica do Currículo. Uma história viva e em andamento.

2.6 Políticas Públicas e a Educação Infantil

2.6.1 A Educação Infantil — Plano Nacional de Educação

A matriz crítica questiona o tecnicismo e o capitalismo, a reprodução da dominação de uma minoria sobre a maioria. Questiona ações pedagógicas de caráter mecanicista não dialético. A educação determina a sociedade e é por ela também determinada, mesmo que em força menor. Aqui a educação é vista como fruto do processo histórico e social, e é modificada por esse processo, mas também opera modificando o processo, então, não é possível compreender a educação sem a escola. E essa matriz se firma sob uma base histórica.

A matriz histórico-crítica define a escola enquanto uma agência socializadora do saber sistematizado, produzido e acumulado historicamente pela humanidade, entendido como uma ferramenta cultural a ser utilizada pelos sujeitos em função dos seus interesses de classe no processo de transformação social. Defende uma formação profissional com intencionalidades críticas, onde a reflexão e sensibilidades se façam presentes, para construirmos ou lutarmos pelos caminhos da justiça.

Quando o sujeito (massa) não tem autonomia de pensamento, se deixa levar pelo que o poder maior pensa. A educação pode empoderar, construir autonomia. E é preciso investir na qualidade da formação do educador infantil, pois isso pode gerar problema para os pequenos alunos, o problema de um direito não atendido. O professor também tem direito a uma formação sólida e se o processo de escolarização promover a autonomia intelectual, o aluno bem atendido no seu direito de aprendizagem fará diferença.

2.6.2 A matriz crítica, as metas 1, 15 e 16 do Plano Nacional de Educação

Pensando no *Plano Nacional de Educação* (2014/2014), que é um projeto de nação e no artigo 62 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, por conta dessa exigência, a Lei nº 9.394/96 – *LDB*, sobre a formação dos profissionais atuantes na educação infantil, em seu artigo 62, dispõe que:

Art. 62. A formação dos 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 da modalidade normal (Brasil, 1996)

Neste sentido, entende-se que a formação inicial e continuada, deve atender a necessidade desses educadores para que a qualidade do atendimento e desenvolvimento seja um direito atendido das crianças de zero a cinco anos. Investir na formação continuada desse e valorização profissional, como afirma o documento *Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*:

A formação continuada dos docentes e gestores favorecerá a construção de práticas pedagógicas que desenvolvam a autonomia, a criatividade e imaginação dos bebês e crianças, que requerem e merecem educadoras e educadores sensíveis e disponíveis às culturas infantis e singularidades vivenciadas no cotidiano.

Segundo o Programa Mais Educação São Paulo, as políticas como o Programa Especial de Formação Pedagógica em Nível Superior- PEC Formação Universitária- e o Programa Especial de Formação em Serviço Nível Médio – ADI Magistério, deixou em 2014 o seguinte cenário dos PEIs:

Em decorrência dessas políticas, podem ser observados cenários de formação específicos no que se refere aos profissionais que atendem a Educação Infantil nos CEIs. No mês de janeiro de 2014 a RME conta com 11.988 Professores de Educação Infantil (PEI), sendo 10.788 destes com formação superior, representando 89,99% dos educadores. Dos 253 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI), 21,29% apresentam como maior formação o Ensino Fundamental Completo, 24,71% o Ensino Médio e 4,94% o Ensino Superior. (Fonte: Sistema Escola On-Line. Data base 31/01/2014).

A Meta 1 do *PNE*, que fala sobre a Educação Infantil - Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste *PNE*.

Essa meta, para os de 0 a 3 anos não foi cumprida, mas aqui vejo a necessidade de investigar a formação dos professores que atendem essa porcentagem de pouco mais de 30% que estão nas creches.

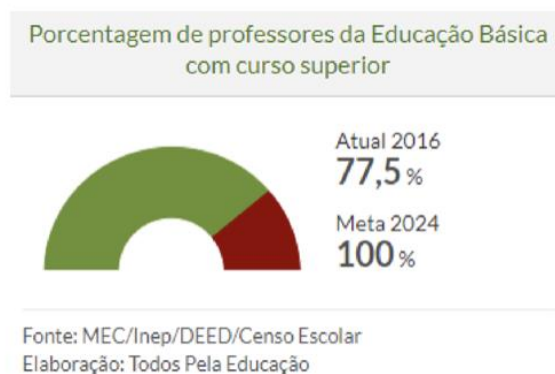
Então vamos para as metas que falam especificamente da formação dos professores de educação infantil.

Meta 15 – Formação de Professores

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 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.

Segundo o gráfico, ainda existem professores da educação básica sem formação superior. O gráfico é uma demonstração do país e conta professores desde a Educação Infantil.

Gráfico 1: Porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior



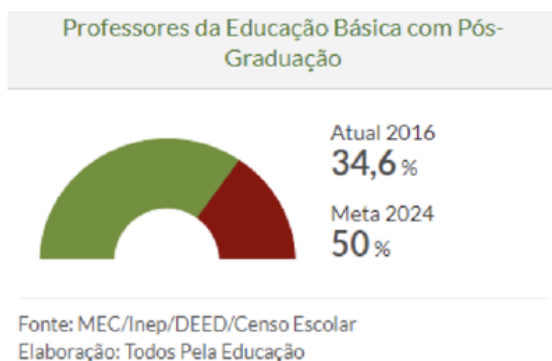
Fonte: MEC/INEP/DEED Censo Escolar

Meta 16 – Formação continuada e pós-graduação de professores

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste *PNE*, e garantir a todos os (as)

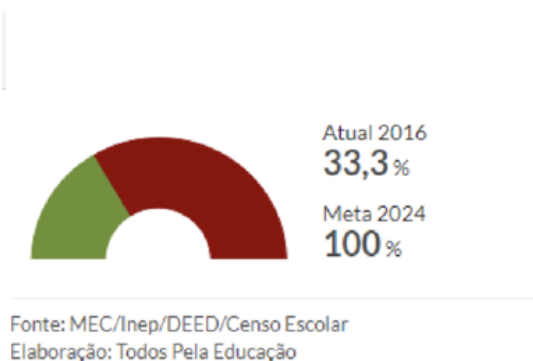
profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Gráfico 2: Professores da Educação Básica com Pós – Graduação



Fonte: MEC/INEP/DEED Censo Escolar

Gráfico 3: Professores da Educação Básica com Formação Continuada



Fonte: MEC/INEP/DEED Censo Escolar

... 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Parece que o quadro de professores que atuam nas escolas de educação infantil brasileiras tem níveis diversos de formação. No município de São Paulo, a busca por uma qualidade básica acompanhou momentos históricos e sociais. Em 2015 comemoraram-se os 80 anos da Educação Paulistana. Nesta perspectiva, a de reconhecer a necessidade de melhorar, a de questionar, caminhar revendo processos históricos e hoje, numa concepção de infância onde a criança é vista

como sujeito protagonista de suas ações, parece estar alinhada na contemporaneidade, na matriz crítica.

2.7. BNCC

A *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* propõe seis Direitos de Aprendizagem e desenvolvimentos partindo do pressuposto que a criança no processo de aprendizagem é um sujeito ativo que questiona, interpreta o mundo a sua maneira, que questiona e pensa, que opina. Esses direitos foram baseados em valores éticos, estéticos e políticos. Os professores de educação infantil podem elaborar o planejamento a partir desses 06 Direitos de Aprendizagem:

- Conviver - As crianças têm o direito de conviver com outros indivíduos, usando diferentes linguagens e aumentando o conhecimento;
- Brincar - Elas têm o direito de brincar diariamente, em diferentes formas e espaços, ampliando as produções culturais;
- Participar - Toda a criança tem o direito de participar com adultos e outras crianças, na realização de atividades familiares e escolares;
- Explorar - Elas devem explorar todos os movimentos, desde gestos, sons, formas cores, palavras, entre outros, ampliando assim os seus saberes sobre a cultura;
- Expressar - Todas as crianças têm o direito de expressarem as suas emoções e necessidades em qualquer patamar;
- Conhecer-se - Elas devem construir a sua identidade pessoal, social e cultura.

Neste sentido a visão do educador deve estar em consonância com a *BNCC*. Mas o perfil, a identidade, a história de vida do professor que atende esse sujeito ativo que deve ter suas potencialidades ampliadas? Como está na história de formação deste educador essa percepção ou concepção de criança? A *BNCC* propõe que o professor observe, registre e atue de maneira a orientar as ações das crianças, entender a complexidade, ter prática bem estruturadas que acolham as aprendizagens, dificuldades e potencialidades. Sugere que enquanto o professor faz a mediação, corrija e aperfeiçoe suas práticas por meio de registros reflexivos e observações.

A organização curricular da *BNCC* estrutura-se nos cinco campos de experiências:

1- O eu, o outro e o nós. “Por sua vez, no contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas, que geralmente ocorre na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para as crianças ampliarem o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizarem sua identidade, respeitarem os outros e reconhecerem as diferenças que nos constituem como seres humanos”.

2- Corpo, gestos e movimentos. “Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).”

3- Traços, sons, cores e formas. “A Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que elas se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

4- Oralidade e escrita. “Sobretudo a presença da literatura infantil na Educação Infantil introduz a criança na escrita: além do desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo, a leitura de histórias, contos, fábulas, poemas e cordéis, entre outros, realizada pelo professor, o mediador entre os textos e as crianças, propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como representação da oralidade”.

5- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A Educação Infantil precisa promover interações e brincadeiras nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus

conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão organizados em três grupos de diferentes faixas etárias, porém deixam em aberto o observar do professor reconhecendo que nem todas seguem o mesmo padrão de desenvolvimento e aprendizagem por faixa etária, porque cada criança tem o seu tempo de desenvolvimento e o professor, agente observador fará as intervenções necessárias

(...) para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. (BNCC, 2018, p.53).

Apresentados a Metodologia e o Referencial Teórico da pesquisa, a seguir são expostos os dados coletados.

Terceira Parte

3.1 Percurso pessoal e profissional da pesquisadora

Escrever sobre meu percurso profissional é uma das dimensões do currículo. Trata da história de minha vida que aponta para o futuro.

Sou Berenice de Souza Torres, nasci no dia 22/09/1980, estou com 39 anos, dos quais uma pequena parte foi vivida na roça, mato, chão de terra seca, onde sentir o cheiro da chuva e esperar por ela, era um dos prazeres de infância que guardo até hoje. Chuva para mim era sinal de alegria, água limpa para beber e barro molhado para eu modelar panelinhas, bonecos, animais e construir miniaturas de fazendas com aquela argila e gravetos, sementes e tudo o que eu encontrava na natureza. Eu não conheci televisão até os meus 14 anos de idade.

A 13ª filha de Manoel Dias Torres e Maria Edite de S. Torres, infelizmente já falecidos, portanto, não posso dividir com eles este momento de ser mestrande, em Educação – Currículo, etapa especial para mim. Deixaria meus pais e alguns dos meus ex-professores felizes e orgulhosos.

Nasci em uma pequena cidade do interior da Bahia, Ipirá, e morei na roça, município de Pintadas, até meu sétimo ano de idade, quando meu pai vendeu aquela roça que oficialmente se chamava Fazenda Retiro. Meus irmãos e eu ouvíamos, da parte de meus pais, que São Paulo, cidade grande, seria melhor para nossos estudos e ofereceria melhores trabalhos para todos. Assim, estou em São Paulo há exatos 30 anos e passei boa parte deles na comunidade do Jardim Paraíso. Morei algum tempo no Campo Limpo, Aclimação, e atualmente estou

na Bela Vista, onde trabalho como professora concursada pela Rede Municipal de São Paulo, como PEI - Professor de Educação Infantil, desde 2011. Trabalho em um Centro de Educação Infantil.

Minha vontade de ser uma profissional de Educação iniciou-se aos seis anos de idade quando eu, já alfabetizada um pouco antes disso, ajudava meus colegas nas lições em sala de aula, tendo minha irmã, Veronice, como professora. Veronice era professora de uma classe multisseriada, em uma escola rural, no interior da Bahia. Essa escola funcionava em uma antiga casa de farinha. Meu pai, a pedido do prefeito da cidade vizinha, doou o espaço para ser transformado em escola, já que naquela região a precariedade era real. Não havia sequer uma escola nas proximidades. A cidade mais próxima onde havia escola primária e secundária, ficava muito longe e a maioria das crianças, adolescentes e jovens, encontrava-se em situação de analfabetismo ou semianalfabetíssimo.

Minha irmã era a única daquela região que cursava o magistério e com 18 anos de idade tornara-se responsável por aquelas quatro turmas de 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries, ocupando ao mesmo tempo, uma mesma sala. As séries, pelo que me lembro, eram divididas pelas idades dos alunos. Eu era chamada de professorinha. Passei a dizer que era o que eu queria ser quando crescesse. Fiz meu primeiro ano na Escola Rural Fazenda Retiro, no quintal de casa. A segunda série, eu fiz na cidade. Eu e minhas irmãs acordávamos cedo, tomávamos banho de bacia pois não tínhamos água encanada, energia elétrica, tampouco chuveiro ou banheiro. Andávamos quase duas horas para chegar à escola que ficava na entrada da cidade. Eu poderia ter feito a segunda série com a minha irmã, mas nossos pais achavam a escola da cidade “mais forte”. Ir era gostoso, mas voltar sob o calor escaldante daquele sol era uma tortura. E fome e sede cada vez aumentavam mais até chegar em casa. Mas íamos brincando, cantando, criando história pelo caminho. Hoje entendo que era um jeito de “enganar” os contratempos, enfim.

Encontrar pitangueiras e umbuzeiro carregados de frutos maduros, cheirosos, docinhos, era uma delícia. Subir no pé de cajá para nos deliciarmos e descansarmos, era um deleite. Isso não acontecia o ano todo, claro, mas só na estação das frutas. Cheguei a alfabetizar algumas vizinhas na minha infância brincando de escolinha. Era uma brincadeira prazerosamente séria.

Algumas situações desagradáveis aconteceram fora e dentro de sala de aula, quando eu estava na 3ª série, estudando na Escola Estadual Homero dos Santos Forte, no centro da comunidade/favela Paraisópolis no bairro Morumbi. Estas situações também me motivaram a ser professora, pois a que eu tive especialmente naquele ano, chegou a me deixar totalmente com medo da escola, conseguindo por um tempo tirar o prazer que eu tinha daquele local. Eu senti muita tristeza e pesar, e disso me lembro, todas as vezes que tenho que falar sobre o meu percurso escolar como aluna. Eu não queria ir para a escola, pois era constantemente alvo de agressões verbais e até físicas por parte de colegas e estes por muitas vezes tinham apoio daquela professora, que ria da situação.

Daquela turma da 3ª série, meu primeiro ano letivo em São Paulo, apenas três alunas passaram direto, ou seja, sem precisar de recuperação para a próxima série. Fui uma dessas três alunas. A maior parte ficou em recuperação e a outra repetiu o ano letivo. Estudei nesta escola da 3ª série – hoje 4º ano até a 8ª série, hoje 9º ano. Aconteciam tiroteios e muitos professores abandonavam as aulas. Da 5ª à 8ª série, por vezes teve o toque de recolher, então os moradores eram aconselhados a não sair de casa. Muitos professores não se sentiam seguros em lecionar ali. A maioria tinha medo de trabalhar lá. Eu mesma vi pessoas assassinadas, pessoas passando por mim com arma em punho. Até hoje, isso se reflete de alguma maneira em minha vida. Mas tinha um professor de Geografia que era antigo morador de Paraisópolis e os alunos gostavam muito dele. Para mim era uma referência que também me motivava a ser professora e talvez naquela escola. Por conta da falta de professores e das greves, já chegamos a passar de ano copiando trabalhos que professores de outras matérias passavam para nós, pois a escola carecia de professores.

Veronice minha irmã e minha primeira professora ao chegar em São Paulo com magistério e experiência, trabalhou como faxineira no colégio Porto Seguro, no Morumbi. Meses depois conseguiu trabalhar na Escola Estadual Etelvina de Góes Marcucci, Paraisópolis. Depois lecionou na Escola Estadual Homero dos Santos Fortes, até 2019, ano em que se aposentou.

Aprendi a ler e escrever com cinco anos de idade. Li aquela coleção *Caminho Suave* em menos de uma semana, e minha irmã mais velha, Lídia, que morava em Ipirá, tinha em sua casa um quarto só para os livros com estantes repletas de literaturas diversas. Ela me presenteou com a coleção dos clássicos

dos irmãos Grimm e com a coleção do Sítio do Pica Pau Amarelo. Minha mãe, que aprendera a ler adulta, fez um ano de Mobral e lia a Bíblia conosco todas as manhãs durante a minha infância. Eu pegava livros emprestados na pequenina e quase esquecida biblioteca da escola, era uma salinha com livros desarrumados. Quase ninguém ia lá e a porta geralmente ficava trancada. Eu gostava de ler revistas, gibis e tudo que caísse em minhas mãos. Se alguém falasse que tal livro era bom, eu ia atrás. Foi assim que conheci *O Mundo de Sofia*, *As mil e uma noites* e outros diversos romances, ficções, alguns clássicos da literatura brasileira e outros. As leituras possibilitaram alguns conhecimentos de mundo que sem as quais não me seriam possíveis e, portanto, costumo dizer que de certa maneira as leituras motivaram a minha formação profissional, além da pessoal.

Ingressei no curso de magistério em 1996, no CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, no bairro Itaim Bibi. O curso era em período integral e durou quatro anos - 1996/1999. Neste período fiz estágio em algumas EMEIs – Escola Municipal de Educação Infantil e EMEFs – Escola Municipal de Educação Fundamental - durante três dos quatro anos da minha formação. Durante o magistério viajei para alguns estados brasileiros e outros lugares de São Paulo, para conhecer mais de perto e entender melhor a diversidade cultural, étnica, econômica educacional do nosso país.

Apaixonei-me por Paraty, onde vou descansar, curtir o Quilombo do Campinho na Mata Atlântica, entre montanhas, rios, cachoeiras e praias. Lugar de beleza ímpar, como o centro histórico de Paraty.

Conheci as cidades históricas de Minas Gerais – Mariana, Tiradentes, São João Del Rey, Ouro Preto, Cordisburgo, onde visitei minas desativadas e principalmente a casa de Guimarães Rosa. Em Minas senti um misto de alegria e tristeza. Alegria por conhecer presencialmente um lugar do qual conhecia apenas pelos livros. Tristeza por ver que toda aquela beleza das cidades históricas, cada pedra na rua, por exemplo, fora colocada pelos escravizados. Ao olhar eu pensava no sangue e suor dos povos negros como parte da história do Brasil. Lembrei-me do sangue e suor dos meus antepassados escravizados, daquelas ruas, daquelas minas desativadas, visitei senzalas e vi todo o esplendor da arte barroca que ficou naquelas igrejas, nos profetas do Aleijadinho. Visitei igrejas onde os negros no passado não poderiam frequentar ou outras onde os negros tinham lugares determinados.

Graças ao curso de magistério no CEFAM visitei o Parque Varvito em Itu e alguns museus da cidade. Conheci a Cidade das Abelhas, em Embu e a igreja construída pelos indígenas. Fomos conhecer uma aldeia em Parelheiros onde quase ficamos refém dos indígenas por conta de brigas internas, externa e problemas com a FUNAI. Assisti muitas peças de teatro e espetáculos de danças. Descobri que em São Paulo era possível ter acesso a cultura mesmo sem ter dinheiro. Existiam lugares com entradas gratuitas. O Sesi da Paulista e o Itaú Cultural eram importantes para mim também por conta disso.

Assistir aos filmes *A Missão*, *O Nome da Rosa*, *Guerra de Canudos*, e peças teatrais como *Memórias Póstumas de Braz Cubas*, ir pela primeira vez a Bienal de Artes de São Paulo, ao Museu do Ipiranga, ao MASP ver a exposição de Dalí, conhecer a Estação da Luz e tantos lugares, eventos e depois ter que falar sobre eles, o que achamos e relacionarmos a algumas disciplinas do curso, foram privilégios que eu tive na minha formação sendo ainda adolescente, uma verdadeira ampliação das minhas experiências estéticas.

Fui incentivada pela própria dinâmica do curso a frequentar museus, exposições de arte, cinema, teatro e assim, ter uma prática pedagógica voltada para as questões sociais que envolvem a formação integral do indivíduo, com um olhar mais amplificado e uma postura crítica e participativa, compreendendo e exercendo seus direitos e deveres, além de ter meu repertório de experiências ampliados.

Ler *As Mil e uma Noites*, *O Inferno de Dante (A Divina comédia)*, *Anarquistas*, *Graças a Deus*, *O Mundo de Sofia* e ter que discursar sobre eles, ter acesso a diversos textos que contradizem o que eu sabia sobre a história do Brasil, ter uma semana de consciência negra e começar a entender, aceitar e amar a minha identidade, minha história, minha pele, foram presentes de valor incalculável que os professores do CEFAM me proporcionaram.

A minha participação e interação durante as aulas no CEFAM eram cobradas, e para mim era uma estranheza boa expor meus pensamentos, falar mesmo com medo do que pensariam, problematizar, propor soluções.

Paulo Freire (2008) defende que o processo de aprender é dialógico e dialético. Dialógico porque acontece no processo de comunicação entre quem aprende, quem ensina e o que se aprende. Dialético porque é um movimento entre assimilar e expressar o que se aprende.

O curso me motivou a buscar interpretar e tentar entender o que eu lia, o que via e ouvia. Incentivou-me a expressar minhas dúvidas. O espaço para o diálogo era valorizado. As aulas não serem ministradas apenas dentro das quatro paredes da sala de aula, mas em outros lugares, ampliaram minhas experiências. Tínhamos aula de campo em cidades diferentes, museus, exposições, pátio e quadra da escola.

O CEFAM foi um divisor de águas para mim, pois entrei de uma maneira e saí de outra. Lá comecei a entender, criticar, desfrutar e participar da vida social em relação a conhecer e frequentar lugares, ter contato com a cultura mais elaborada enxergando como um direito meu, também. A vivência no CEFAM continua muito presente nas atividades realizadas no CEI do centro da cidade pela prefeitura de São Paulo. Estas atividades, são intensificadas pela formação constante do PEA em que o *Currículo da Cidade* é bastante estudado.

Entre o CEFAM e a Secretaria Municipal de Educação (SME) tive 12 anos de experiências entre trabalhar em CEIs indiretos ou conveniados, escolas privadas e Escolas Municipais. Estou há nove anos como PEI, pela SME e neste tempo vi o currículo sendo construído, convidando-nos a refletir, registrar, observar, valorizar a criança enquanto um ser cultural, como protagonista no processo de aprendizagem.

A questão da cultura que as crianças trazem de casa, a valorização dos territórios, a preocupação com a formação integral, igualmente valorizada pela BNCC, estão fortemente presentes no novo documento: *Currículo da Cidade* para a Educação Infantil.

Neste sentido, segundo o documento *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019, p. 26) afirma:

(...) Cabe à escola, por um lado, propiciar práticas pedagógicas que deem sentido ao território como espaço de pertencimento para relações com a cultura local, com o modo de vida das pessoas, com as suas manifestações culturais, artísticas e nacionalidades diversas...

Em minha formação, as práticas pedagógicas ajudaram na constituição de minha identidade pessoal e social.

Hoje um dos prazeres como professora é acompanhar as crianças nas saídas pedagógicas e passeios. Trabalho num CEI na Bela Vista onde as saídas

pedagógicas e passeios já se consolidaram no currículo da escola e o tema Territórios Educativos é parte do currículo (PPP e PEA). Neste sentido, segundo o *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019):

A educação como um processo social se efetiva a partir das relações estabelecidas em um território, sejam elas educativas formais ou informais. Os bebês e crianças nascem em um território e nele produzem, reproduzem ou inventam modos de viver. Cada território propicia uma experiência de infância para as crianças, pois as relações sociais se modificam no tempo e no espaço” (p. 26).

O território é visto como um espaço de pertencimento que se relaciona com a cultura local, a vida das pessoas, com suas manifestações culturais e artísticas. Nessas relações, bebês e crianças vão construindo suas identidades.

Observando minha prática pedagógica, vejo que se relaciona simetricamente com as práticas dos professores que participaram da minha formação de 1996 a 1999 e estão consonantes com o mais novo/velho documento que é o *Currículo da Cidade: Educação Infantil*.

Quanto a constituição da minha identidade, o magistério foi importante para mim enquanto pessoa, pois aprendi a amar o meu nome, minha cor e meu cabelo. Aos 15/16 anos de idade, quando tivemos no CEFAM a “Semana da Consciência Negra”, pude começar a conhecer e entender toda a dinâmica que envolvia minha história, meus ancestrais e a questão de ser uma afrodescendente no Brasil. Até havia sofrido xingamentos, humilhações em muitos momentos fora e dentro da escola onde estudei da 3ª até 8ª série por conta da cor da minha pele, do meu cabelo, por eu ser nordestina, e até pela minha religião, mas a questão da cor da minha pele preta, por eu ser negra era motivo de sofrimento e culpa. A Semana de Consciência Negra foi essencial para eu me aceitar e entender tantas questões envolvidas nisso. Tive palestras com professores da USP, negros. Tivemos apresentações de música, danças, capoeiras e feirinha com objetos voltados a cultura afro. Aquela semana foi essencial para mim. Inesquecível e de muito aprendizado.

Mas eu tive pais amorosos, uma família que me acolhia mesmo sem saber detalhes do que eu passara na escola Homero dos Santos Forte por colegas e até com uma professora que achava engraçado os apelidos e apenas ria daquela situação. Como já disse, por conta desse amor dos meus pais, irmãs e irmãos, eu

superava e seguia. Digo superar de certa maneira porque o bullying sofrido deixou marcas, marcas essas que me constituem como pessoa e profissional. Na escola, por exemplo, sempre foi fácil perceber os alunos que faziam ou sofriam bullying. Me ajudou trabalhar com projetos que enfatizam a valorização das diferenças e a pensar dia após dia na importância do olhar do professor em relação a cada criança, entendendo-a como um ser que já é, que já sente, que já pensa.

Como profissional, o magistério é uma referência importante até hoje para mim. Além de outras questões desenvolveu em mim a valorização pelo meu trabalho, pela cultura mais elaborada, o respeito pelas diversidades culturais mundiais e uma atenção pela cultura brasileira. No CEFAM comecei a trilhar o caminho da politização, o gosto pelos estudos, por viagens, pela diversidade musical. Foi lá que tive meu primeiro incentivo a problematizar comerciais de televisão, novelas, filmes e ter criticidade em relação a conteúdos de certos livros didáticos e paradidáticos, revistas e certos noticiários. Foi lá onde ouvi falar sobre o período da Ditadura pela primeira vez porque tive de analisar a letra da música “Pra Não Dizer Que Não Falei das Flores”, de Geraldo Vandré. Isso significou muito para mim, cultural e politicamente.

Minha formação em Pedagogia realizou-se de 2007 a 2009 no UNASP - Centro Universitário Adventista de São Paulo, Campus 1, no Capão Redondo. Foi neste curso que fiz minha primeira autobiografia. No UNASP pude entender e discutir algumas ideias e conceitos pedagógicos relacionando-os com a minha prática. Gostei muito disso. Percebi que o magistério e a minha prática não eram suficientes, pois eu sentia necessidade de conhecer e entender tudo que envolvia educação e pudesse me dar recursos, ferramentas, base mais sólida para entender e enfrentar com maior consciência e segurança todos os desafios que envolviam a minha escolha profissional.

Nesta época, como eu havia sido aprovada no concurso em Itapeverica da Serra, assumi uma sala de alfabetização, para alunos do segundo ano, no Jardim Santa Júlia, área quase rural desta cidade, divisa com Parelheiros. Lembro-me que saía correndo da escola para conseguir chegar no horário na faculdade – UNASP 1. Eu dependia totalmente do transporte público: três ônibus ou van.

Dentre outras coisas, achei importante a oportunidade de, no curso, ter uma disciplina online onde interagía com colegas e professor por meio de fóruns. Por conta do curso, passei a interagir com o computador, enfim. Portanto a minha

experiência com a informática foi apenas a partir de 2007. Participei de dois congressos de Psicologia e Educação, um como ouvinte, no outro apresentei meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na Pedagogia: *As expectativas de alunos de classes populares*, pesquisa quantitativa realizada com turmas de Ensino Médio no município de Taboão da Serra, e baseada no livro *Sucesso Escolar nos Meios Populares: As Razões do Improvável*, de Bernard Lahire. Eu sabia por experiência e vivência o significado desse título, daquela pesquisa, daquele TCC.

Esses dois congressos fizeram brotar em mim o desejo de fazer pós-graduação, pois fiquei encantada com tantos temas, mesas redondas, palestras que assisti e pensei no quanto eu precisava aprender, o quanto eu gostava do ambiente da universidade, que prazer seria estar ali. Guardo do curso de Pedagogia além do citado, o querer aprender a aprender, a curiosidade, o presente que foi participar das aulas e principalmente as participações nos congressos que me trouxeram até aqui.

Do magistério e da pedagogia guardo aprendizados diversos que também me constituíram/constituem como pessoa e como profissional da educação. Em sala de aula e nos demais ambientes escolares, observo que minha prática pedagógica é uma continuidade do que aprendi no CEFAM, UNASP e também das vivências que tive nos estágios e diversas instituições escolares por onde passei como professora. Aprendo com a equipe gestora, com colegas e alunos, com as famílias e em cursos de formação constante nas escolas particulares confessionais e não confessionais, nas creches conveniadas, nas EMEFs e agora no CEI.

Acredito que a educadora e a minha pessoa (meu pessoal e profissional) estão fortemente vinculados e que a impessoalidade e neutralidade de uma em relação à outra não existe, resguardadas as especificidades.

A proposta da pesquisa amadureceu neste cenário. Ela visa contribuir para a valorização do profissional de educação infantil. O tema é fruto de minha formação na pós-graduação e da reflexão do meu caminhar até aqui, caminhar que vincula o eu cidadã, aluna, educadora, mãe e uma mulher curiosa, que sente prazer em conhecer e estudar, que não tem medo de mudanças. Coloco minha experiência nesse percurso educacional para construir outras experiências. Eu, que resisti e resisto às dificuldades sociais e históricas, nascida em um país que privilegia poucos, que desvaloriza o profissional de educação em geral, e, em

particular, o da educação infantil, tida como uma terceira categoria dentre as categorias da Educação.

Observando a fala de Ortega e Gasset (1914, *apud* MAGALHAES et al, 2018) “eu sou eu e minhas circunstâncias”, vejo que minha história pessoal e profissional está totalmente incluída nesta fala, pois ela inclui minhas escolhas e as circunstâncias que me trouxeram até aqui. Assim, ao olhar minha prática pedagógica, vejo que se relaciona simetricamente com as práticas dos professores que participaram da minha formação de 1996 a 1999 e estão consonantes com o mais novo/velho documento que é o *Currículo da Cidade: Educação Infantil*.

3.1 Quem são os PEI? Resultados da coleta de dados

São apresentados neste capítulo os resultados e análises relativas às respostas dos participantes no questionário online. Como já foi sinalizado, este questionário foi apresentado aos educadores no horário do PEA tanto da manhã, quanto da tarde, para que verificassem em sua caixa de entrada o e-mail enviado para ser respondido.

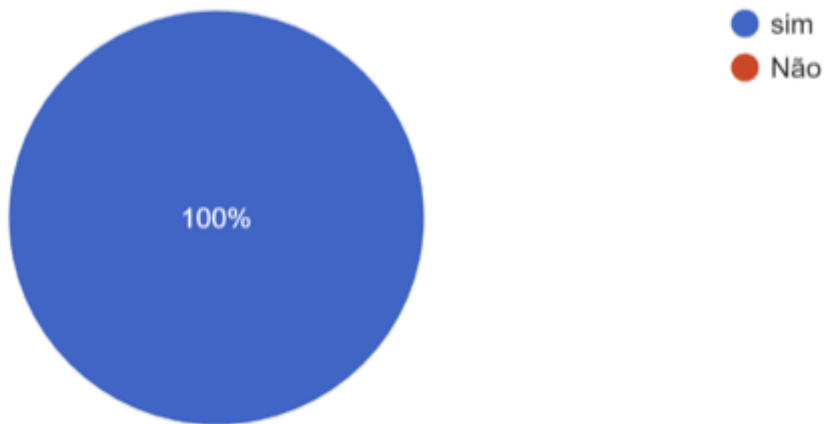
Esperava-se que a maioria dos entrevistados tivessem respostas semelhantes em relação aos seus percursos formativos e que esses percursos estivessem consonantes com as propostas educacionais e pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

3.1.1 – Questões

3.1.2 Adesão à pesquisa

Conforme indica a Figura 1, a seguir, 100% dos participantes aceitaram participar da pesquisa, ou seja, obtivemos 21 respostas “sim”. Para tal, o questionário apresentou uma breve explicação do tema e objetivo da investigação, demandas aos respondentes, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE):

Gráfico 4 – Adesão dos respondentes

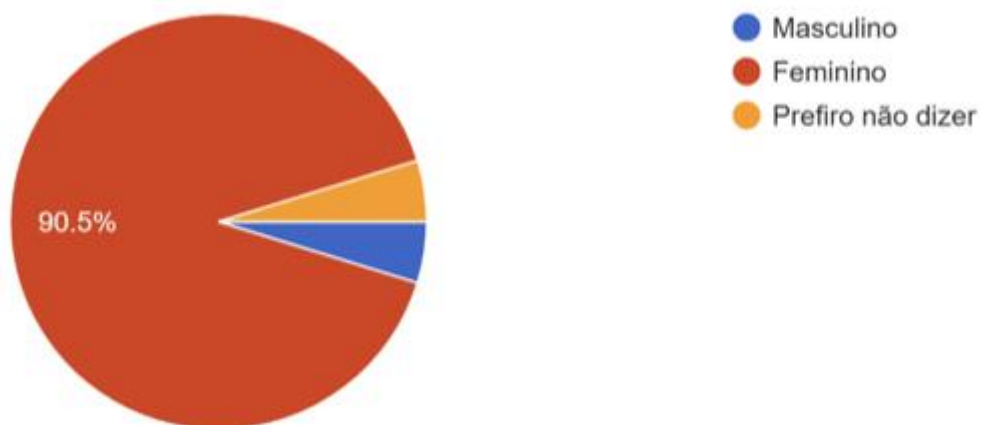


Fonte: A autora 1

3.1.2 Sexo

A segunda questão referiu-se ao sexo dos participantes. Conforme observa-se na Gráfico 2, 90% deles são do sexo feminino, o que confirma as pesquisas de que na Educação Infantil os educadores são, sobretudo, mulheres.

Gráfico 5 - % dos participantes da pesquisa, segundo o sexo



Fonte: A autora 2

Como pode ser observado no Gráfico acima, um educador é do sexo masculino e um educador optou não por divulgar o sexo. Ao analisar as respostas, é possível inferir que:

(...) em consequência dos motivos quantitativos, qualitativos, políticos, sociais, a retirada dos homens das salas de aula e a atribuição de características essenciais femininas à docência, a profissão docente tornou-se um legado feminino e esta constatação pode ser feita em visita às escolas de Educação Infantil e dos Anos Iniciais espalhadas por todo país. (ROSA, 2011, p. 10)

Na Pesquisa Professores do Brasil, as autoras comentam que a EI é feminina “na educação infantil e 98% são mulheres.”, (GATTI; BARRETO, 2009, p. 24). Nos demais níveis de ensino se mantém alta, porém vai diminuindo. A presença masculina na educação infantil é baixa e em alguns lugares não é bem vista, uma vez que caberia à mulher cuidar de bebês, mais próximo à ideia da maternidade.

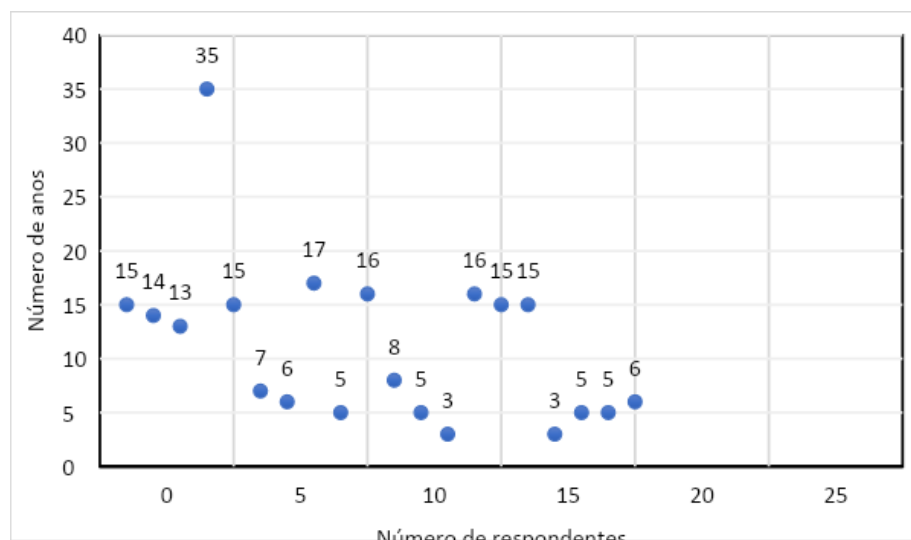
Assim, como a professora-pesquisadora, que é do sexo feminino, a quase totalidade dos PEI também o são.

3.1.4 Tempo de atuação no magistério da educação infantil

A terceira pergunta buscou investigar sobre o tempo, em anos, que os educadores trabalhavam na Rede Municipal de SP como PEI e como PEIF. Dois respondentes apontaram trabalhar como PEIF há 10 anos. Os 21 respondentes atuam como PEI e, conforme ilustra o gráfico a seguir,

Gráfico 6: Tempo de atuação na Rede Municipal de SP como PEI e como PEIF, em anos.

Gráfico 6 - Tempo de atuação como PEI



Fonte: A autora

Embora o tempo de atuação como PEI esteja distribuído entre 3 e 35 anos, 10 dos respondentes (aproximadamente 50%) atuam até 10 anos, e 10 dos respondentes atuam de 10 a 20 anos na função na SME SP e um respondeu estar a 35 anos em atuação como PEI. Os dados indicam que a maior parte dos respondentes não é iniciante e tem experiência como professor da educação infantil.

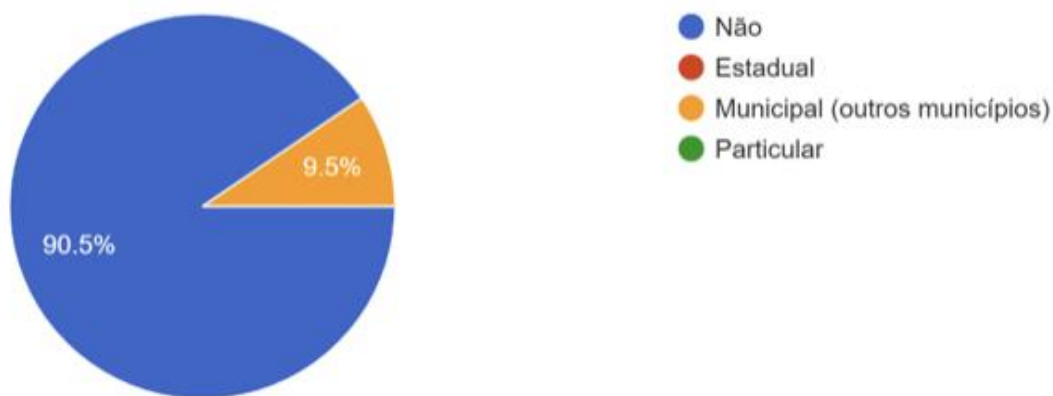
Cabe retomar que no ano de 2002 as creches tiveram sua gestão alteradas da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação, sendo que o educador que atua há 35 anos como PEI participou de toda as alterações decorrentes dessa mudança. Ao incorporar a educação infantil na SME outras mudanças continuaram, pois novos decretos, instruções normativas e revisões do currículo indicam que este é um território a ser constantemente repensado. Saber o tempo de atuação de cada educadora e educador auxilia a entender as indas e vindas e o quanto a educação infantil se alterou ao longo dos anos, com propostas que passaram do assistencialismo ao a uma prática pedagógica, com novos olhares para este tipo de ensino.

Houve concurso em 2004. Entende-se que parte dos demais professores ingressaram depois de 2004. A professora-pesquisadora ingressou em 2011 pelo concurso de 2010. Até 2014 teve chamada de professores que prestaram o concurso de 2010. Em 2015 também houve concurso, provavelmente a pessoa que respondeu que está há três anos, ingressou após o concurso de 2015. A maior parte dos respondentes entraram após 2002 e participou de todas as mudanças de lá para cá. Nota-se que há professores que ingressaram em diferentes etapas da educação infantil e que percorrem as denominações e novos documentos para garantir cada vez mais o aspecto educativo, além do assistencialismo.

3.1.5 Rede de Ensino

A quarta pergunta foi sobre a atuação das participantes na rede de ensino. Verifica-se, conforme ilustrado no Gráfico a seguir, que 90% delas trabalham exclusivamente na Prefeitura Municipal de São Paulo.

Gráfico 7 - trabalham na rede municipal de São Paulo exclusivamente.



Fonte: A autora

Esse dado ilustra a dedicação da maioria dos professores na própria rede de ensino e a não existência de múltiplas jornadas.

É fato que a jornada de seis horas dedicadas à educação e cuidado de crianças pequenas requer muita atenção e dedicação individual e coletiva, a ponto

de, muitas vezes, tornar-se extenuante, o que, provavelmente influi na opção dos profissionais pela dedicação a apenas uma escola.

Trabalhar apenas um período pode garantir uma melhor dedicação e portanto, qualidade ao trabalho, uma vez que também pode dedicar parte do tempo a cursos de formação. A professora-pesquisadora trabalha em um período e que permita que possa se dedicar aos estudos e até mesmo se enveredar em uma pesquisa para o mestrado.

3.1.6 Local de nascimento

A quinta pergunta é sobre o lugar que o respondente nasceu. Metade dos respondentes nasceu na cidade de São Paulo ou grande São Paulo (11), 8 são nascidos no interior do estado de São Paulo e 3 no estado de Minas Gerais.

Assim, os professores pesquisados não apontaram grande mobilidade do local de nascimento e do trabalho, como apontado pela professora-pesquisadora em sua trajetória profissional. O local de nascimento da maioria dos respondentes pode ter relação com a localização da escola. Tendo trabalhado em CEIs da periferia, a autora-pesquisadora conheceu vários colegas que nasceram na região do nordeste. Nesta escola na região central, a maioria nascera em São Paulo. Essa questão fica com essa interrogação, uma vez que a região geográfica da cidade pode indicar aspectos da desigualdade e de onde as pessoas migram e para que lugares se estabelecem. No caso do centro da cidade, trata-se de uma região relativamente cara para se manter, o que pode espantar pessoas com um determinado rendimento salarial. Uma questão a ser pensada para novos estudos.

3.1.7 Trabalho principal

A sexta pergunta foi sobre o trabalho principal do participante, se tem a atuação como PEI ou PEIF como trabalho principal. Todos os respondentes apontaram que a atuação como PEI ou PEIF como ocupação principal, como a professora-pesquisadora.

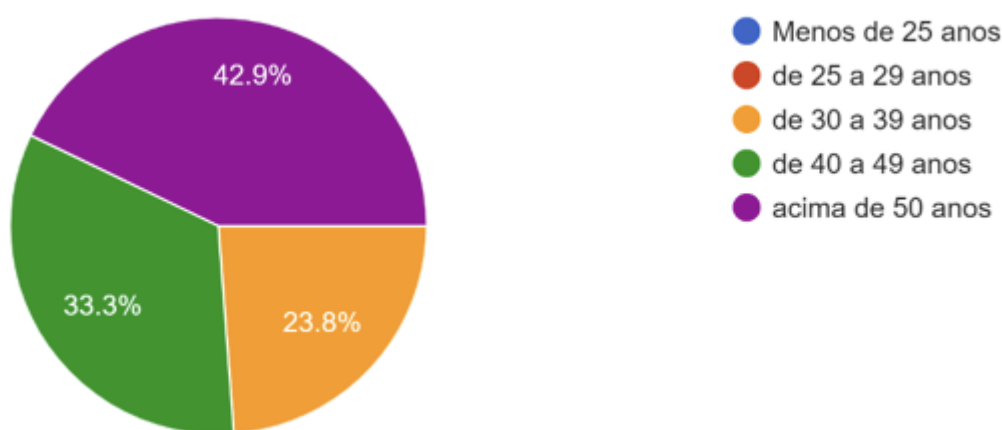
Esta informação dá a entender que a dedicação a uma ocupação principal pode dar ensejo para que professores possam realizar cursos e se dedicar aos

assuntos voltados à educação infantil, para ter mais elementos para se realizar seu trabalho. Essa questão coaduna com a questão 3.1.4.

3.1.8 Idade dos professores

A sétima pergunta foi sobre a idade dos participantes. As idades dos professores da educação infantil variam entre 30 e mais de 50 anos, mas a maioria (43%) apontou estar na faixa de mais de 50 anos. Portanto, tem experiências anteriores a função de PEI.

Gráfico8 - Idade dos PEI



Fonte: A autora

Assim, segundo os dados colhidos, 76,2% dos PEI possuem mais de 40 anos, isto é, estão na maturidade de sua vida e observam e acompanham as indas e vindas de Secretaria de Educação, sua documentação e um olhar mais atento aos bebês e crianças, percebendo seus desafios e limitações. A pesquisadora, agora com 39 anos, faz parte desta estatística e acompanhou algumas dessas mudanças, estando há 9 (nove) anos nessa função de PEI - Professor de Educação Infantil. Vale ressaltar que o ingresso da pesquisadora em 2011 foi logo após a mudança do nome do cargo que até o ano de 2010 era PDI - Professor de Desenvolvimento Infantil.

3.1.9 Formação continuada

A oitava e nona perguntas se referem à formação continuada dos professores de educação infantil da rede municipal de São Paulo. Os dados revelam que mais da metade (12) dos professores cursou alguma especialização ou pós-graduação *lato sensu* e um professor completou o doutorado em Educação, o que indica o interesse desses professores pela continuidade dos estudos.

Esses dados coincidem com o PNE e antecipam a Metas 15, que prevê a formação dos professores da educação infantil em instituições de ensino superior. Todos os pesquisados são graduados. Os dados dos respondentes da pesquisa revelam que mais de 50% cursaram alguma pós-graduação, o que também antecipa a Meta 16 do PNE.

A formação continuada em serviço, marca a construção de uma identidade profissional entre os professores e permite a reflexão sobre sua prática:

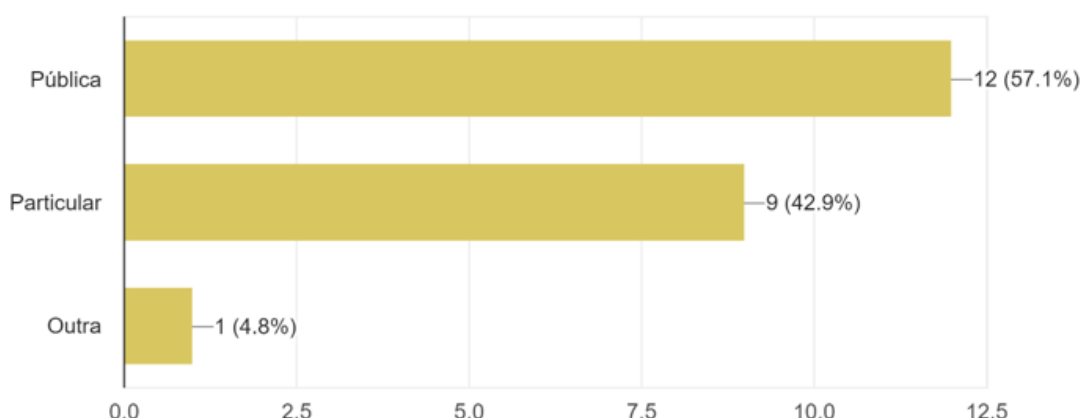
... a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas. (LIBÂNEO, sd, p. 227)

A formação continuada da pesquisadora, que está concluindo o Programa de Mestrado em Educação no ano de 2020, assemelha-se A da maioria dos PEI pesquisados, entretanto, avança na busca pela pós-graduação *Stricto Sensu*, como apontado por um dos sujeitos.

3.1.10 Ensino Básico

A 10ª pergunta foi sobre onde os professores cursaram a educação básica. A maioria dos professores (57%) é egresso de escolas públicas, 42% de escolas particulares e um deles apontou ter estudado em outro tipo de escola, conforme ilustra o gráfico a seguir:

Gráfico 9 - Ensino Básico



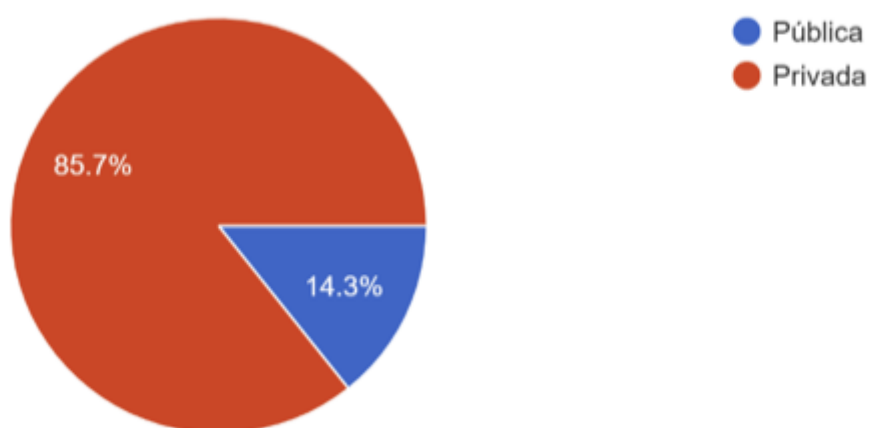
Fonte: A autora

A professora-pesquisadora também estudou em escola pública, o que vai ao encontro da grande maioria dos docentes que trabalham neste CEI. Estudar em escola pública e voltar a um espaço escolar público pode trazer um pouco das expectativas que estes docentes esperam com o desenvolvimento de bebês e crianças seguindo a documentação e a legislação vigente. Estar no CEI é uma aposta pelo melhor, pelas vivências que o ensino básico ensinou e pelo que pode fazer como professor de uma sala.

3.1.11 Formação inicial

A 11ª pergunta foi sobre o curso de a formação inicial na Licenciatura em Pedagogia. Dos respondentes, 86% cursou a formação inicial em instituições de ensino superior privadas e 14% em instituições públicas, o que revela a distância do estudante de escolas públicas cursarem instituições de ensino superior também em universidades públicas.

Gráfico 10 - Formação Inicial



Fonte: A autora

A formação dos PEI está de acordo com a *Lei Nº 9.394/96 – LDB*, Artigo 62:

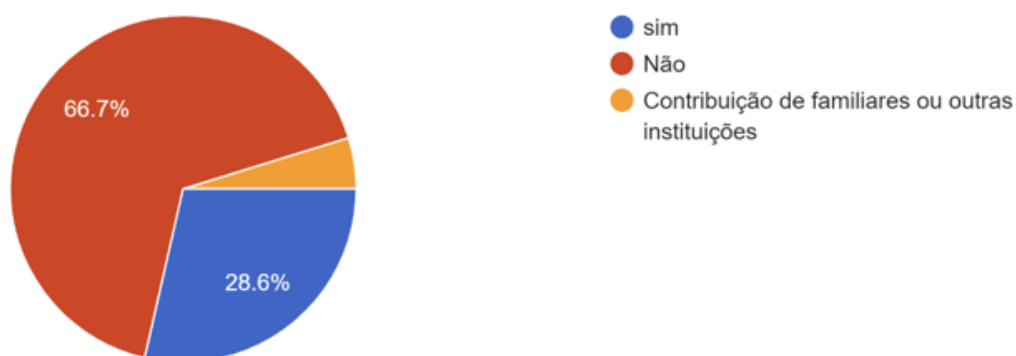
Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do **magistério na educação infantil** e nos 5 (cinco) primeiros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

A formação da professora-pesquisadora que estudou em escola pública e graduou-se em universidade privada coincide com a maioria dos respondentes.

3.1.12 Bolsa de estudos na graduação

A 12ª pergunta foi sobre a condição de bolsista no curso de graduação. Do total de respondentes, 66% responderam não ter recebido algum tipo de bolsa para cursar a graduação, quase 30% (28,6) professores cursaram a formação inicial na condição de bolsista e somente 3 professores receberam algum auxílio de familiares ou outras fontes de contribuição financeira durante o período de formação inicial.

Gráfico11 - Condição de bolsista na graduação



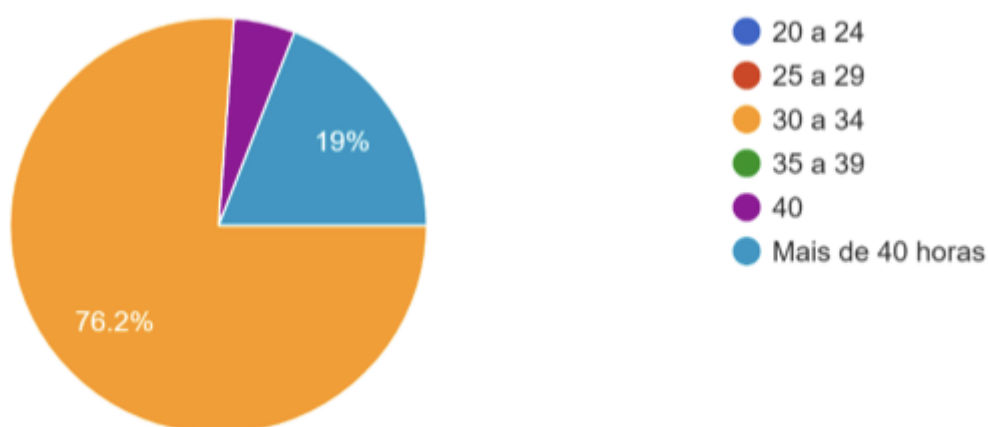
Fonte: A autora

Assim, embora tenham cursado instituições de ensino superior privadas, não contaram com ajuda financeira oriunda de políticas públicas do governo, mas do próprio trabalho, como aconteceu com a professora-pesquisadora que durante a graduação em Pedagogia, já trabalhava concursada por conta do magistério e pagava do próprio bolso o curso de graduação.

3.1.13 Carga Horária na função PEI

A 13ª pergunta foi sobre a carga horária semanal usual na função PEI. Como ilustra o Gráfico a seguir, 76% dos respondentes pontuaram que trabalham de 30 a 34 horas semanais e 19% selecionou a opção de mais de 40 horas de trabalho semanais. Apenas 1 professor pontuou 40 horas especificamente. Esses professores cumprem, assim, uma carga horária semanal de mais de 30 horas. O que é justificável por ser essa a principal ocupação desses professores.

Gráfico 12 - Carga Horária na Função



Fonte: A autora

As 13^a e 14^a questões buscaram investigar especificamente a carga horária de atuação como PEI e a ocorrência de acúmulo de cargos pelos professores. Essa questão não foi obrigatória, portanto, 13 não responderam, mas a maioria trabalha como PEI por volta de 30 horas semanais. Aqueles que responderam que acumulam cargos, o fazem como PEI e PEIF e são aqueles que têm jornadas de trabalho maiores do que 40 horas semanais, chegando a 70 horas semanais.

Cabe esclarecer que a professora-pesquisadora também cumpre sua jornada de trabalho na mesma faixa do que a maioria dos respondentes.

3.1.14 Cursos de Formação continuada nos últimos dois anos

A questão 15 refere-se à participação dos professores sujeitos dessa pesquisa em cursos ou oficinas de formação continuada nos últimos 02 anos. A maioria participou dos cursos oferecidos na própria escola em horário de PEA, e os cursos oferecidos pela SME, usualmente na modalidade presencial. Em terceiro lugar estão os cursos oferecidos pelos sindicatos.

Cabe ressaltar que os cursos ministrados na escola ou pela SME SP são gratuitos, ao passo que os ministrados nos sindicatos são pagos. Poucos (06) respondentes pontuaram que participaram de cursos oferecidos a distância, seja pela SME SP, seja pelo governo Federal, sindicatos ou outras instituições.

A grande maioria dessas atividades de capacitação das quais participaram os professores é de cursos presenciais, apesar da tendência crescente a abranger

grande contingentes de profissionais mediante a utilização de cursos semipresenciais e a distância com o suporte de material impresso conjugado a modernas tecnologias de informação e comunicação. É preciso considerar, nesses indicadores, que a designação de formação continuada presencial cobre um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo, ou se efetivando como trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 199-200)

Mais recentemente, assistiu-se a um movimento de reconceitualização da formação continuada em decorrência de pesquisas destinadas a investigar questões relativas à identidade profissional do professor. As propostas inspiradas no conceito de capacitação cedem lugar a um novo paradigma, mais centrado no potencial de auto crescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções. As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa. O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional.

Nos últimos dois anos, além do PEA e enquanto fazia o mestrado, a pesquisadora participou de alguns cursos de formação, sendo que cinco foram na modalidade presencial e apenas um a distância os quais foram: “Currículo da Cidade - Educação Infantil: entre Tempos, Espaços, Interações e Brincadeiras”, pela DRE Ipiranga, “A imitação da realidade e a liberdade na arte: Memória, Acervo, Coleção e Curadoria”, uma parceria entre a FAAP e a SME, curso “Tempo Negro: entre memórias, práticas artísticas e de resistência”, pelo MASP Professores. Outro curso durante esse período foi o “Círculos de Cultura: Educação, Democracia e Direitos Humanos”, promovido e organizado pelo Instituto Paulo Freire de Educação. Participou também do curso “Diálogos Interdisciplinares sobre a

Primeira Infância”, pela Fundação Carlos Chagas. O curso a distância foi “Jornada Pedagógica - A Escola dos meus Sonhos”, realizado pela EaD Freireana do Instituto Paulo Freire. As motivações da pesquisadora na escolha dos cursos foram de auto crescimento e reconhecimento da necessidade de novos conhecimentos.

3.2 O Olhar dos professores

A seguir são apresentadas as respostas às questões abertas que revelam o olhar dos professores sobre sua trajetória profissional e a análise delas.

3.2.1 Motivação para o ingresso na carreira

A questão: O que motivou seu ingresso na área da Educação Infantil? Você identifica alguma pessoa, professor ou profissional que o inspirou a ingressar na Educação Infantil? Foi respondida pelos 21 professores sujeitos da pesquisa. Pelas respostas as motivações, variadas, foram organizadas em 4 grupos ou origem das motivações:

- a) **Vocação** – as respostas classificadas como motivadas pela vocação são aquelas em que os professores manifestam explicitamente seu apreço pela profissão ou por a considerarem uma missão, como sintetiza a fala³ de um dos professores:

“Ser professor é muito mais que exercer uma profissão, é uma vocação, uma missão”.

Como pontua Verba (1993) o peso conferido à vocação pelos professores e o amor pelas crianças pode afetar e conferir um tom naturalista e inato à profissão:

Resumir as motivações dos educadores ao seu ‘amor pelas crianças’, é equivalente a instituir-se o **instinto maternal como**

³ Nesta pesquisa as respostas dos professores são apresentadas entre aspas e em itálico, para diferenciar de citações de outros autores.

fundamento do exercício da profissão, o que acaba por ser uma forma de impossibilitar a sua profissionalidade. (p.70, grifo nosso).

- a) **Transformação** – as respostas classificadas nesse grupo são aquelas em que os professores expressam o desejo de transformar o mundo por meio da educação, como as listadas a seguir:

*“... a possibilidade de mudar o mundo iniciando pela base”.
“Fazer um trabalho mais humanizador”.*

As respostas da questão trazem algo que Freire (1996, p. 26) indica: “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educador, sua curiosidade, sua insubmissão”. A possibilidade de mudar o mundo, educar pela base, isto é, os bebês, é, pela prática, pelo trabalho, querer fazer algo pelas pessoas, educar com um motivo.

- a) **Inspiração** - as respostas motivadas pela inspiração são aquelas em que os respondentes apontam uma pessoa, professor ou autor que os estimularam, afetiva ou epistemologicamente, a ser professor. Os professores da educação infantil apontaram Paulo Freire, Emília Cipriano (comente), um professor ou mesmo a mãe ou uma colega.
- b) **Praticidade** - Alguns dos professores da educação infantil descreveram motivos mais práticos e oportunos que fundamentaram a opção pela carreira, como as descritas a seguir:

“Minha motivação foi a bolsa do ProUni. Minha primeira opção era engenharia ambiental”.

“Horário de meio período e remuneração”.

“Ingressei na educação infantil em função do concurso oferecido em 2015, uma vez que eu voltaria a morar em São Paulo”.

As escolhas pela carreira são diversas para ingressar na educação infantil. Diferente de respostas apresentadas anteriormente, que indicavam pela questão da vocação, transformação ou uma inspiração, há também possibilidade pela

praticidade, na busca de um trabalho que tenha um horário mais adequado ou uma nova opção pela graduação. São sempre possibilidades, escolhas:

Ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos e se abriu para nós a probabilidade de transgredir a ética, jamais poderia aceitar a transgressão como um direito mas como uma possibilidade (FREIRE, 1996, p.100).

No caso da professora-pesquisadora, há um pouco de inspiração por uma irmã que é professora e que deu aula aos irmãos e pela praticidade de ter um cargo público em um local privilegiado da cidade e pela carga horária que permite momentos de estudo.

3.2.2 Cursos de formação continuada que participou nos últimos 2 anos

Cursos oferecidos pela SME foram indicados pelos participantes em algumas respostas. Eles fizeram cursos, também, nos sindicatos. Constatou-se que a maioria dos professores fez algum curso de formação.

É importante esclarecer que na rede municipal de educação de São Paulo existe o plano de carreira que favorece a evolução dos participantes que fazem cursos. Quanto mais eles fizerem, mais aumenta sua pontuação e, conseqüentemente, sua evolução funcional e rendimentos. Pelas respostas a este item no questionário, não dá para saber se fizeram cursos motivados pelo desejo de formação, pela evolução na carreira, ou ambos.

Deve ser ressaltado que a participação nos Projetos Especiais de Ação (PEAs) também pontuam. Essa formação acontece três horas semanais em serviço e duas horas que podem ser feitas fora da escola. Segundo a PORTARIA Nº 901, de 24 de Janeiro de 2014:

Art. 1º – Os Projetos Especiais de Ação – PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- Mais Educação São Paulo” e no Projeto Político-Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e conseqüente melhoria da qualidade social da educação (...)

Na prática, o PEA é a oportunidade de coesão e formação coletiva dos professores das escolas, uma vez que, na reflexão, partilha e debate sobre a prática cotidiana. A professora que pesquisa este tema participa ativamente dos momentos do PEA e concorda que este é um espaço importante a ser mantido nas vivências do CEI.

3.2.3 Articulação da formação inicial e continuada com as normativas e o currículo para a educação Infantil

As respostas sobre como os participantes se beneficiam da documentação oferecida pela prefeitura foram diversas. De modo geral, todos indicaram favoravelmente à articulação entre formação e as normativas. A seguir, são transcritas algumas respostas dos professores sobre esse tema.

Formação continuada

“Sim, elas dialogam, desde a graduação, mestrado, doutorado e cursos de extensão, pois auxiliam a pensar a educação infantil e quais expectativas em torno das crianças.”

“Sim. Pq estudei Maria Montessori, Henry Wallon e Piaget, que oferecem subsídios para uma educação no qual há escuta sensível e preocupação com as especificidades de cada criança.”

A formação é considerada importante nos cuidados dos bebês e crianças e auxiliam o trabalho do educador. Nestas respostas, são evidenciadas as formações individuais e coletivas, o que indica a relevância das formações de conceitos. Como pesquisadora deste estudo a formação continuada é favorável para conseguir não somente uma boa pontuação pelo salário, mas também ganhar em conhecimento sobre este lidar com crianças tão pequenas.

Currículo

Sim toda ela embasada no currículo e estudos feitos e desenvolvidos no PEA.

“Sim. O currículo da cidade norteia, os princípios pedagógicos desde o acolhimento, a ocupação territorial da unidade.”

O documento do Currículo orienta ao que se realiza bem como pode nortear aquilo que se pretende realizar com as crianças. Também, indica o que pode ser feito, seja no espaço do CEI ou externamente. A formação em três dias por semana, o PEA, é igualmente julgada importante.

Os PEAs são construídos pela gestão e o grupo docente contemplando os anseios do que se pode propor para o ano letivo. São remodelados no contexto das discussões entre os professores, com o auxílio da documentação oferecida pela prefeitura.

Protagonismo das crianças

“Sim, a minha formação tem a criança como prioridade. E o currículo?”

“Sim, através das práticas e vivências”

“Sim. A criança como protagonista de sua história e sujeito de direitos.”

“Sim. Através da escuta, observação e registro dos bebês e crianças.”

Essas afirmações indicam que, tal como previsto pelo *Currículo da Cidade*, os educadores dão prioridade à criança, à escuta e ao protagonismo delas no contexto dos Centros de Educação Infantil.

Mesmo que os docentes não tenham mencionado o currículo, pelas suas respostas pôde-se inferir o quanto importa o currículo para sua atuação pedagógica.

Participação em boas práticas ou vivência na educação infantil

Os respondentes apontam algumas boas práticas na qual participaram, são apresentadas as que figuraram com maior frequência nas respostas.

Projeto Alimentação

“Projeto alimentação, desenvolvido por todas as salas, onde o objetivo era incentivar o consumo de comida saudável e variada.”

“Muitas. Alimentação saudável. Sustentabilidade com vivências educativas.”

Estas respostas indicam que os educadores valorizavam vivências relacionadas a uma alimentação saudável, conforme amplamente divulgado pela SME-SP. A questão da alimentação aparece, como indicam os professores pesquisados, em grande parte das respostas. Este é um tema cada vez mais bastante discutido na escola.

Além do mais o CEI onde a pesquisa foi realizada é central e recebe uma diversidade de famílias, até de outros países. Essas famílias com culturas e costumes diversificados, algumas por causa da religião não podem comer determinados alimentos, outras famílias são veganas ou vegetarianas.

Muitas famílias têm apresentado laudo de intolerância a lactose, intolerância a glúten, ou alergias a determinados alimentos.

Os projetos que os professores desenvolvem a partir desse tema envolvem plantação de horta na escola nos espaços possíveis ou criados pelos próprios professores, fazer receitas com as crianças, experimentar novos alimentos, mostrar as crianças que alimentação é um ato que educa, agrega e transforma, ou mesmo apresentar, experimentar e plantar alimentos saudáveis, dentre outros. Alguns projetos envolvem levar as crianças maiores ao horti-fruti ou feiras próximas ao CEI. Pelas respostas, é possível perceber o esforço dos professores em relação a alimentação.

Passeios externos – Territórios

Os passeios externos aparecem em parte das respostas como atividade educativa, bem como é possível inferir que as falas e o próprio vocabulário estão alinhados com os que figuram no *Currículo da Cidade*:

*“As atividades do **território** educativo na Emei que trabalho como PEIF. Passeios, exposições, visitas, festas e cortejos na região central da cidade.”*

“Trabalhar com a linguagem do teatro e passeios externos na cidade (participo dessa prática há muitos anos, desde o Projeto São Paulo pode ser Uma Sala de Aula).”

*“A **ocupação territorial** pelas crianças, dos espaços públicos. As atividades do território educativo na Emei que trabalho como PEIF. Passeios, exposições, visitas, festas e cortejos na região central da cidade.”*

“As práticas são inúmeras, mas a que mais me tocou e transformou o meu olhar é o fato de percorrer espaços externos com crianças muito pequenas, utilizando-se como território educativos.”

Nessa CEI os passeios passaram a ser frequentes a partir de 2018. Passeios em CEIs não são comuns. Ainda existe medo por grande parte dos professores, por as crianças serem tão pequenas. Mas, como as famílias participam nos dias de passeios, essa atividade aumentou significativamente. Os passeios realizam-se em praças, parques, jardim zoológico, museus, supermercados, sacolão, feiras livres, teatros e exposições apresentadas nos arredores da escola e até mesmo em outros bairros.

Nota-se, pois, que os passeios externos marcaram as vivências docentes, apesar do receio. A própria professora-pesquisadora gosta de acompanhar sua turma em seus passeios. Eles compreenderam que passear com crianças pequenas é muito importante, como indica o *Currículo da Cidade*:

...os princípios das pedagogias participativas e o trabalho pedagógico com projetos propiciam um currículo vivo, que se estabelece a partir de linhas definidas por concepção de infância, aprendizagem e conhecimentos e se consolida no dia a dia educacional, nas relações de afeto e de aprendizagem. (SÃO PAULO, 2019, p. 35)

Projetos

Os projetos referidos nas respostas ao questionário permitem inferir que para os educadores as boas práticas devem ter um norte, requerem um planejamento, para serem bem-sucedidas. Para isso, é importante que os projetos sejam bem documentados, para que seus registros possam ser guardados e valorizados.

“Projeto Sensações com berçário I.”

“Rodas de histórias.”

“Foi o trabalho realizado sobre a carta de intenção no ano passado Portinari para crianças.”

“Projeto Currículo Integrador com e para os bebês e crianças, com brinquedos e brincadeiras nos tempos e espaços da unidade escolar.”

Outro olhar sobre a educação infantil

- A Jornada pedagógica foi um bom momento de refletir sobre a educação infantil e as inúmeras possibilidades de trabalhar com bebês e crianças.

A Jornada pedagógica acontece duas vezes por ano, sendo uma a cada semestre. É um dia em que professores da rede direta e indireta se encontram para relatarem e conhecerem boas práticas realizadas por professores da própria rede. Também temos palestrantes convidados

Deve-se destacar que as crianças do CEI participaram, em 2019, pela primeira vez da Jornada Pedagógica. No palco, com professora e algumas famílias, as crianças cantaram músicas acompanhadas ao violão pela autora desta dissertação. É bom mencionar que as crianças já estavam acostumadas a isso, porque músicas faziam parte do cotidiano escolar e do projeto aniversariantes do mês.

“A educação infantil dos últimos tempos não apresenta muita novidade. São as mesmas questões com nomes diferentes.”

“Sinto que a educação está carregada de uma agenda.”

Estas respostas apresentam duas perspectivas sobre as práticas na educação infantil que acabam se compondo. Se, por um lado, a jornada pedagógica traz novas vivências e um diálogo com os pares, porém a sobrecarga da agenda da educação infantil também permeia as respostas. Indicam, igualmente, o quanto o trabalho com bebês e crianças pequenas é importante e exigente.

Brincadeiras como boa prática

As respostas dos participantes da pesquisa evocam as brincadeiras espontâneas das crianças e a que elas propõem para elas explorarem:

“Jogos e brincadeiras”

“Toda a parte de arte que desenvolvemos para montar o parque sonoro da escola unindo vários objetos técnicas crianças e pessoas envolvidas.”

A documentação como o *Currículo da cidade*, a *BNCC*, entre outras, aponta que a brincadeira é fundamental para as vivências infantis. Como pesquisadora que acompanha estes questionários, a importância do brincar se mostra como um

direito de aprendizagem importante, ao lembrar de seu trabalho com bebês e crianças.

Currículo da Cidade

“Curso sobre Currículo da cidade de São Paulo.

Uma boa prática requer escuta, observação, escrita e registro. Esse curso de formação citado pelo participante da pesquisa, foi muito bem vindo entre os professores.

O interesse em discutir e conhecer o documento que foi entregue no início do ano letivo de 2019 a cada PEI e PEIF da Rede foi mais uma maneira de os professores demonstrarem um interesse num alinhamento entre suas práticas e teorias, suas práticas e as cobranças da SME e desenvolverem um trabalho de qualidade com base numa prática reflexiva, de escuta, observação e registro reflexivo e intencionalidade pedagógica.

Prática integradora – família, autoria das crianças, professores

“Projeto brincadeira da família, durante meses às crianças do MGII receberam informações e praticavam brincadeiras antigas, toda sexta levavam o livrinho do que tinham. feito e cada família colocava uma brincadeira, que seriam praticadas na semana. A culminância foi no último encontro do Dia da família, no qual famílias, crianças e professoras Brincavam.”

As respostas indicam aspectos presentes no *Currículo da Cidade*, especialmente quanto à integração com as famílias, falas, choros e balbucios de bebês e crianças. Cada docente percebe o quanto o currículo e o projeto caminham juntos.

Considera-se que uma boa prática possibilita ao profissional encontrar maneiras e aperfeiçoar seu trabalho, pelos projetos, passeios e leitura da documentação pedagógica. Cada professor busca de diferentes maneiras realizar-se e se aprimorar como profissional da educação infantil. Projetos são uma ferramenta importante para o desenvolvimento de seu trabalho e uma forma de cada educador encontrar uma estratégia para lidar com bebês e crianças.

3.2.4 Tensões ou dificuldades na prática

Quanto à infra-estrutura física e materiais

“Atualmente sinto falta de um mobiliário e espaço adequado, principalmente nos momentos de alimentação dos bebês, pois não há cadeirões em número suficiente e não há local separado, por falta de espaço.”

“A falta de estrutura dos prédios que a prefeitura oferece.”

“Não encontro tensão ou dificuldades, na prática. O torna difícil é a falta de materiais, mobiliário, espaços adequados e recursos humanos para atender a necessidade das crianças com qualidade.”

“Falta de materiais pedagógicos”

” Falta de recursos materiais pedagógicos”

Muitos docentes relatam que os materiais pedagógicos e o próprio mobiliário do CEI criam empecilhos para a realização dos trabalhos em sua prática profissional. O lidar com bebês e crianças requer uma estrutura adequada e não dispor suficientemente disso dificulta a atividade docente. Além disso, acarreta certo desgaste no educador.

A vivência da professora-pesquisadora no CEI demonstra que há embates e certas tensões, que podem ser solucionadas ou postergadas. A falta de valorização por parte das famílias pode trazer uma certa tristeza, mas acompanhar o desenvolvimento de bebês e crianças torna a jornada com mais esperança.

Gestão e recursos humanos

“Não diria que é uma dificuldade, mas a gestão (direção, coordenação, assistente de direção) podem auxiliar muito o trabalho do professor ou atrapalhar.”

“ Falta de recursos humanos e materiais na U.E.”

“Ter que conviver com essa agenda e uma falsa “democracia de idéias”.

“O grande obstáculo é má gestão de algumas escolas, que refletem no trabalho pedagógico e na motivação profissional no ambiente de trabalho. Falta de gestão democrática e diretores ditadores e extremamente conservadores e antiquados ao gerir uma escola”

“Compartilhamento de práticas pelo coletivo”

“Divergência de opiniões que são respeitadas.”

Os docentes expressam a tensão com a gestão do CEI ou a falta de auxiliares para a realização das atividades. Eles têm também certa insatisfação ao lidar com seus pares e dar conta de uma agenda muito pesada.

Relação com os pais

“Uma grande tensão é lidar com os pais das crianças. Por outro lado, a falta de materiais, seja de higiene (papel higiênico, papel toalha, álcool gel, luvas, etc.), seja os pedagógicos (guache, massinha, pincel, rolinho, plástico para forrar, cartolina, etc.).”

“As vezes falta de interesse de alguns pais.”

A falta de interesse de alguns pais gera desânimo no educador. Nos bastidores existem reclamações. Os professores sentem incômodo pelos pais os verem apenas como “cuidadores”, como “tios ou tias”. Reclamam que os pais não leem os relatórios. A escola ainda é vista por muitos pais como um espaço de cuidar, e não um espaço pedagógico. Essa ausência de reconhecimento do professor como um profissional de educação, incomoda alguns professores.

Número de crianças na sala

“Número de crianças por professor. Dificuldade para registrar o desenvolvimento da criança por falta de tempo.”

“O número de crianças, por professor e quando a gestão deixa de ser democrática.”

“O número de alunos por sala.”

O grande número de crianças foi também mencionado pelos educadores. É desafiador lidar com muitos bebês e crianças em um mesmo espaço e ao mesmo tempo e isto se mostra um empecilho.

Desvalorização do trabalho

“A percepção de todos em ver a parte educacional pedagógica deste segmento que é tão importante e fundamental para os demais segmentos, competência esta que vai além do cuidar é educar para a vida.”

*“Desvalorização e Desrespeito ao profissional de Educação Infantil que ainda é visto pela sociedade como um **cuidador**. A visão de um profissional mecanicista, que não pode e nem deve cometer erros, pois pode vir a ser jogado a margem da sociedade caso esses erros venham ocorrer, não considerando as circunstâncias, as questões sócio políticas e os estados psicológicos que envolvem o ser humano como um todo, por mais que se tenha certo nível de excelência. A necessidade de concorrência entre os profissionais, o sentimento de superioridade de pessoas que já passaram pela sala de aula é que hoje ocupam cargos elevados e a frequência com que vimos o assédio moral contra professores e funcionários.”*

“O educador enfrenta dificuldades ao exercer suas atividades devido aos desafios da teoria e práticas pedagógicas.”

Alguns docentes indicaram a falta de valorização de seu trabalho. Pelo senso comum cuidar de bebês e crianças é simples. As respostas a essa questão indicam um desabafo sobre a condição de trabalho. Sugerem diversas dificuldades, entre elas o espaço físico, a falta de recursos, o número de alunos por sala, relacionamento e interação entre gestão, pais de alunos (comunicação), desvalorização e falta de reconhecimento.

3.2.5 O que torna feliz a vida profissional

- *Reconhecimento dos pais e evolução das crianças.*
- *Acompanhar o desenvolvimento de bebês e crianças.*
- *Ao final de cada ano, poder observar a evolução de cada criança.*
- *O convívio com as crianças, a perspectiva dessas vivências na aprendizagem, da escuta e o resultado final.*
- *Me sinto realizada e feliz com as conquistas dos meus alunos.*

Os docentes demonstram satisfação com seu trabalho, com a possibilidade de acompanharem o desenvolvimento de seus alunos. Com o fato de que, por vezes, o trabalho é bom e respeitado.

Vocação

- *“Poder trabalhar com educação infantil, que foi algo desejado”*

- *“O reconhecimento do trabalho perante às famílias e o sorriso no rosto da criança.”*

- *“Elas são divertidas!”*

- *“O bebê e a criança.”*

- *“As crianças”*

- *“Acompanhar o desenvolvimento de bebês e crianças.”*

“Retorno positivo dos alunos e seus familiares”

“Estabilidade. Trabalhar 30 horas. Morar próximo a unidade. As crianças”

“A alegria de viver das crianças e o envolvimento e atuação no processo pedagógico com envolvimento e comprometimento acreditando no processo ensino aprendizagem.”

Os profissionais expressam que trabalhar com educação infantil é uma vocação, uma boa escolha de carreira. Como mencionado, o fato de poder acompanhar o desenvolvimento das crianças é muito positivo para eles.

Protagonismo

“Ser atuante e envolvida com a escola.”

“Observação da evolução dos bebês e crianças e a certeza de que sempre posso melhorar a minha prática pedagógica!”

“Saber que contribui com a aprendizagem da criança.”

Mais uma vez, nas respostas os docentes, reconhecem que podem fazer algo em favor do desenvolvimento dos bebês e crianças. Isso é muito gratificante para eles. No que se refere à própria pesquisadora, estar presente na vivência de bebês e crianças é muito gratificante e se mostra um motor para seguir em frente e querer o melhor pela minha turma. Trabalhar com bebês e crianças é uma possibilidade pelo que há de melhor neles e em mim.

É interessante pontuar que o currículo prescrito aparece como balizador das práticas dos professores, evidenciado nas falas – seja no vocabulário, na seleção de boas práticas, nos conceitos de infância e criança subjacentes às falas. Assim, ao analisar o conjunto dos PEI da

escola, pode-se inferir que a construção da cultura escolar é realizada na prática e fortemente ancorada nos processos de formação continuada, trazendo uma identidade profissional deles.

A seguir, apresentamos as considerações finais da pesquisa.

4. Conclusões e Considerações Finais

A questão problema desta pesquisa, que busca responder por meio da narrativa pessoal e profissional da pesquisadora e do levantamento do perfil dos PEI de um CEI do município de São Paulo, é Será que a *BNCC*, o *Currículo Integrador* e, mais recentemente, o *Currículo da Cidade* e toda a Legislação passam pelas atividades e vivências oferecidas para os bebês e crianças por parte dos educadores?

Como primeiro objetivo específico, a professora pesquisadora narrou, detalhadamente, toda sua trajetória buscando explicitar os marcos que deram luz ao caminho percorrido. Esta trajetória única se mescla com as vivências de outros docentes de um determinado CEI da Diretoria Regional de Ipiranga. A formação, seja pelo magistério, graduação, cursos do sindicato ou da própria prefeitura indicam que há um caminho longo para transitar pela educação infantil. Este caminho vem sendo trilhado com uma documentação federal, estadual e, especialmente, municipal que vai ganhando força e auxilia a tornar o trabalho docente com uma maior qualidade, pelo bem-estar de bebês e crianças.

Em relação ao segundo objetivo, os dados coletados revelam que a maioria dos PEIs são mulheres, com idade entre 30 e 50 anos. Elas não acumulam cargos e trabalham em média 30 horas semanais. Julga-se como um indicador de qualidade, o fato de a maioria dedicar-se integralmente ao PEI.

Os professores pesquisados cursaram, em sua maioria, ensino básico em escolas públicas e o ensino superior em escolas particulares, usualmente sem recorrer a financiamentos públicos de políticas educacionais federais.

Sobre a formação continuada a maioria tem cursos de especialização, fazem cursos de formação em serviço, pela SME (durante o PEI ou os oferecidos pelas DREs) ou pelo sindicato.

Esses professores optaram pela carreira do magistério da educação infantil por motivações variadas: vocação ou missão, transformar a educação dos alunos pela educação, inspiração de um professor que o marcou na educação básica ou um autor que teve contato, como Paulo Freire. Há, ainda aqueles que ingressaram na profissão por praticidade, seja no local de trabalho, jornada de 6 horas, por ter recebido bolsa na graduação...

Percebe-se uma diversidade entre os docentes, com suas vivências e sua formação, contudo, há aspectos que convergem, pois, estando na prefeitura de São Paulo, há documentos, dentre eles o currículo e formações que são conjuntas e que aparecem nas respostas. Muitos docentes relatam a importância da formação continuada, seja pelo PEA, seja pelos cursos do sindicato e outros mais e o quanto isso fica visível em seu trabalho, por meio de projetos realizados, nos passeios e outros olhares sobre bebês e crianças. As respostas dos participantes indicam um pouco do que desenvolvem em suas práticas docentes, demonstrando que sabem educar/cuidar de bebês e crianças e que buscam constantemente estudar e conhecer mais e que, em grande parte, apreenderam o conceito mais contemporâneo de infância e o papel do PEI não só como cuidador.

Mesmo trazendo algumas dificuldades e tensões no trabalho, como a infraestrutura e os materiais e até mesmo a quantidade de crianças na sala, por outro lado há uma satisfação com este trabalho, pois permite acompanhar as vivências das crianças.

Cabe retomar que a trajetória dos PEI tem componentes pessoais e coletivos, que constroem, por meio das formações em PEA ou as oferecidas pelos diversos órgãos da SME SP. As referências ao *Currículo da Cidade*, nem sempre explícitas, estavam presentes nas práticas relatadas, nas indicações de atividades e resultados para o desenvolvimento infantil e mesmo por meio do vocabulário, bastante específico do que figura nos documentos da SME SP. A formação continuada em serviço se mostra, assim, como uma *interface* entre o currículo prescrito e o vivido, bem como na construção da própria identidade coletiva.

Alguns professores apontam que percebem que a profissão do professor de educação infantil é pouco valorizado, que ainda remonta ao “cuidador” de outrora, mesmo quase 20 anos após a mudança de orientação do papel profissional dos professores, agora educadores, pedagogos, que participam de formações continuadas para acompanhar as demandas da contemporaneidade e o desenvolvimento das crianças e bebês. É correto afirmar que os PEI são profissionais com muitas demandas oriundas das famílias, do cotidiano complexo, como o da cidade de São Paulo; de atualização constante, dentre outras.

Assim, os conclui-se que a trajetória pessoal dos PEI guardam, em parte, algumas identidades com a trajetória da pesquisadora, entretanto, a maior similaridade é encontrada na identidade profissional após o ingresso de todos no

CEI e que, por meio da formação continuada em grupo e a constante evolução do currículo instituído na SME SP, o conjunto vai construindo uma cultura profissional que se manifesta no vocabulário e se expressa na seleção de práticas e concepções de infância, exaltando a relevância do PEA e da construção coletiva.

Ao final desta dissertação, relato que foi instigante conhecer melhor suas vivências para chegarem ao CEI no centro da cidade de São Paulo.

Como futuros trabalhos, é interessante analisar, mais profundamente, como os PEI modelam o currículo na prática pedagógica.

Referências

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Art. 205-214. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996

BRASIL, MEC. SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2008. 3 v.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional Nº 59, De 11 De Novembro de 2009**. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 05/2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012. Grupo de Trabalho instituído pela Portaria nº 1.147/2011.

BRASIL. Lei nº 12.796/13 de 04 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. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005/14 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017.

BULATTI, Andreia; PIETRON, Sandra Regina Gardacho. “Perfil dos Professores da Educação Infantil: Estudo de um Município do Interior do Paraná”. Educere XII Encontro nacional de Educação. **Anais**. (pp. 8254-8269). 2015.

CARDONA, Maria João. “Educação Pré-Escolar ou Pedagogia da Educação de Infância? Fundamentos e concepções subjacentes”. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente (SP), v. 20, n. 21, p. 141-159, set./dez. 2011.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Educação Infantil: percursos, percalços, dilemas e perspectivas**. 2. Ed. Ilhéus: Editus, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. São Paulo: vozes, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. Campinas: Editora Unicamp. São Paulo: Cortez. 1999.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores: currículo, contexto e culturas**. Curitiba: Appris, 2018.

FERACINE, Luiz. **O professor como agente de mudança social**. São Paulo: EPU, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saber necessárias à prática educativa**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de janeiro: Paz e terra, 2001.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil**. Agosto de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 março de 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MAGALHÃES, Carlos Kildare; SILVA, Fernando Antônio; CALDEIRA, Guilherme. A circunstância em José Ortega y Gasset: aproximações ao inconsciente junguiano. **Psicologia USP**, volume 29, número 1, pp 58-66. 2018.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar, uma única ação**. São Paulo: Blucher, 2012;

ROSA, Renata V. M da. "Feminização do magistério: representações e espaço docente". In: **Revista Pandora Brasil**. Edição Especial nº 4, 201. Disponível em: <http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/renata.pdf>, acessado em 29 de fevereiro de 2020.

SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. Indicação CME nº 17 de 31 de outubro de 2013. **Orientações para o Sistema Municipal de Ensino quanto à implementação da Lei nº 12.796/13 na Educação Infantil**. São Paulo, 2013.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental**. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2018.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil** / Demerval Saviani. - 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

SOUZA, Eliseu Clementino. In: SOUZA, Eliseu Clementino; ABRAHÃO, Helena Mena Barreto (org.) **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS e EDUNEB, 2006.

VERBA, D. **Le métier d'éducateur de jeunes enfants**. Paris: Syros, 1993.

Anexos

Apêndice 1 - Questionário

Questionário

Olá,

Sou Berenice de Souza Torres e atuo como PEI no Centro de CEI 13 de Maio. Moro na Rua S. Carlos do Pinhal, 37, Bela Vista, São Paulo, SP. Meus contatos são: (11) 98461-5895 . E-mail: beretorres10@gmail.com Peço sua colaboração para responder às questões a seguir, que estão no contexto da minha dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, da PUC SP, com orientação da Profa. Dra. Maria da Graça Moreira da Silva. A pesquisa objetiva investigar o percurso formativo do professor de educação infantil, sua trajetória de estudos, seus desafios e conquistas num contexto curricular que marca a trajetória da Educação Infantil na Cidade de São Paulo. Para responder o questionário você deverá gastar aproximadamente 10 minutos.

Todas as informações coletadas neste estudo serão mantidas em sigilo. Você, a escola ou qualquer membro da equipe docente não serão identificados em qualquer relatório ou nos resultados do estudo. Da mesma forma, não haverá dispêndio financeiro ou qualquer risco ou prejuízo ao participante.

Sua participação é voluntária.

Muito obrigada.

Questões com alternativas

Aceita participar da Pesquisa?

☐ Sim

☐ Não

Qual é o seu sexo? *

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Prefiro não dizer

Há quanto tempo você trabalha na Rede Municipal de SP como PEI e como PEIF (em anos)?

Atua em outra Rede de ensino?

☐ Sim

☐ Não

☐ Estadual

☐ Municipal (outros municípios)

☐ Particular

☐ Outro:

Nasceu em qual cidade/ Estado? *

Sua atuação como PEI/PEIF é seu trabalho principal?

☐ Sim

☐ Não

Qual é a sua idade? *

☐ Menos de 25 anos

☐ de 25 a 29 anos

☐ de 30 a 39 anos

☐ de 40 a 49 anos

☐) acima de 50 anos

Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

☐) Magistério

☐) Educação Superior – Licenciatura em Pedagogia

☐) Especialização (Lato Sensu)

☐) Mestrado (Stricto Sensu)

☐) Doutorado (Stricto Sensu)

☐) Educação superior em outras áreas

☐) Outro:

Educação superior - Cursou outros cursos? Quais? *

☐) Sim

☐) Não

Assinale em quais tipos de escola básica você estudou a maior parte do tempo?

☐) Pública

☐) Particular

☐) Outra

Fez graduação (Pedagogia) em instituição de ensino superior:

☐) Pública

☐) Privada

☐) Outro:

Foi bolsista na Graduação? (caso tenha recebido alguma bolsa, mesmo por pouco tempo, selecione sim)

☐) Sim

☐) Não

☐) Contribuição de familiares ou outras instituições

☐) Outro:

Em uma semana letiva normal, qual carga horária dedicada ao trabalho? *

- ☐ 20 a 24
- ☐ 25 a 29
- ☐ 30 a 34
- ☐ 35 a 39
- ☐ 40
- ☐ Mais de 40 horas

Qual a carga horária dedicada ao trabalho como PEI/PEIF *

- ☐ 10h
- ☐ 30h/semana (16)
- ☐ 30h PEI / 24 PEI-PEIF
- ☐ 40h/semana
- ☐ 70h/semana

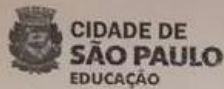
Se acumula cargos, quais são?

- ☐ Não
- ☐ Sim, PEI e PEIF

- Nos últimos dois anos, participou de formações ou atividades de educação continuada? (Assinale mais de uma alternativa)
- O que motivou seu ingresso na área da Educação Infantil?
- Você identifica alguma pessoa, professor ou profissional que o inspirou a ingressar na Educação Infantil?
- Além do PEA, quantos cursos de formação da SME você participou?
- E do sindicato, caso seja filiado.
- Descreva uma boa prática ou vivência na educação infantil na qual participou.

- Quais tensões ou dificuldades encontra em sua prática na educação infantil?
- O que te faz feliz na vida profissional?

Apêndice 2 - Autorização da escola



DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO IPIRANGA
CEI 13 DE MAIO
RUA 13 DE MAIO, 1279 – BELA VISTA – São Paulo/SP
TELEFONES: 3288-8478/3289-1218

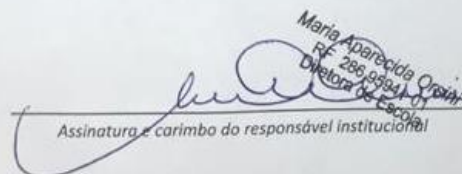
São Paulo, 25 de novembro de 2019.

Ao
Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP – CEP-PUC/SP
A/c. Prof. Dr. Antonio Carlos Alves dos Santos
Coordenador do CEP-PUC/SP

Autorização para realização de pesquisa

Eu, **Maria Aparecida Orsini**, diretora do CEI 13 de Maio, venho por meio desta informar a V. S.^a que autorizo a pesquisadora **Berenice de Souza Torres**, aluna do curso de **Pós-graduação em Educação: Currículo** da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada “**Os Percursos Formativos do Professor de Educação Infantil**”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a **Maria da Graça Moreira da Silva**.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.


Assinatura e carimbo do responsável institucional