

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

**LILIAN DE ASSIS MONTEIRO LIZARDO**

**SABERES PROFISSIONAIS E PRÁTICAS COM INTENCIONALIDADE  
PEDAGÓGICA: UM ESTUDO SOBRE O PROFESSOR DE CRECHE**

**SÃO PAULO**

**2020**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

**LILIAN DE ASSIS MONTEIRO LIZARDO**

**SABERES PROFISSIONAIS E PRÁTICAS COM INTENCIONALIDADE  
PEDAGÓGICA: UM ESTUDO SOBRE O PROFESSOR DE CRECHE**

Tese apresentada a banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção de título de Doutor em Educação: Currículo, sob orientação do Professor Dr. Marcos Tarciso Masetto.

Linha de Pesquisa: Formação de Educadores

**SÃO PAULO**

**2020**

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto  
Pontifícia Universidade Católica

---

Profa. Dra. Neide de Aquino Noffs  
Pontifícia Universidade Católica

---

Profa. Dra. Nádia Dumara Ruiz Silveira  
Pontifícia Universidade Católica

---

Maria de Fátima Ramos de Andrade  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Maria da Graça Nicoletti Mizukami  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Dedico a minha mãe *Margarida de Assis Monteiro*  
(in memoriam) por ter acreditado em mim e nos  
meus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido concretizado sem a intervenção de Deus, por isso eu o agradeço por guiar os meus caminhos e colocar pessoas boas na minha vida.

À minha mãe Margarida (in memoriam), pela educação que me deu, por seu apoio financeiro e por ter acreditado em mim.

Ao meu esposo Wanderson, por todo o seu carinho e paciência.

Ao meu filho Miguel, por cada beijo e abraço que serviu de incentivo para concretizar essa etapa.

À Lígia, minha irmã, que me incentivou a realizar este curso e superar alguns obstáculos.

À diretora da unidade que abriu as portas para a coleta de dados e a todos os profissionais que participaram da pesquisa, pois aprendi muito com cada um de vocês.

Aos meus colegas de curso, pelas ricas sugestões e discussões que me fizeram aprender muito.

Aos meus professores Marina Feldman, Neide Noffs, Branca Ponce, Antônio Chizzotti, Elizabeth Bianconni por cada conceito discutido que me fizeram refletir e ampliar meus conhecimentos. Suas aulas fizeram a diferença em minha vida pessoal e profissional.

Aos professores da banca, Neide Noffs, Maria de Fatima R. Andrade que contribuíram com um novo olhar para enriquecer este trabalho.

A Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior) e a Fundação São Paulo pelo apoio financeiro no desenvolvimento dessa pesquisa.

Ao meu orientador, Marcos Tarciso Masetto por sua contribuição e por me desafiar a superar meus limites. Muito obrigada!

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

## RESUMO

A docência em creche é uma temática que possui especificidades de acordo com o seu campo de atuação e que dialoga com o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, caracterizando a construção de sua profissionalidade. Sendo assim, essa pesquisa visa construir, junto ao grupo docente de uma creche, um processo formativo em contexto voltado para a valorização de práticas de aprendizagem de bebês e crianças pequenas. Criando, junto aos professores, uma sequência de atividades em diferentes áreas do currículo de educação infantil que proporcione diferentes experiências. Primeiramente buscou-se subsídios teóricos que nos permitiram compreender como a docência na creche foi sendo legitimada ao longo da história da instituição e, como as práticas curriculares foram sendo e são construídas, por meio do diálogo com autores como Sacristán (2000), Kishimoto (1986), Kramer (2005). Em seguida foi proposto a um grupo de professoras de uma creche no município de São Paulo, um percurso formativo que incidu num percurso de aprendizagem dos bebês e das crianças pequenas. O método utilizado para a coleta de dados foi a observação participante com a proposta de quinze encontros formativos divididos em módulos de teoria, planejamento e reflexão. Nos resultados notamos que os saberes dos professores de educação infantil advêm da prática profissional e do diálogo com professoras mais experientes, todavia as professoras tiveram a consciência da relação teórica e prática, pois foi contextualizado os teóricos com a sua prática docente, e isso fica mais claro em uma formação dentro do seu contexto. Outro ponto, é que há um sentimento de medo ao propor atividades para bebês e crianças, desde uma reação alérgica a aspectos voltados para a segurança física, delineando um caráter positivo e negativo, pois pode inibir a inovação no planejamento do professor. Nos três módulos conseguimos implantar o conceito de reflexão-ação-reflexão na formação de professores, a fim de, no contexto em que trabalham, visualizem, diagnostiquem e solucionem problemas cotidianos diante de uma reflexão crítica sobre suas ações, sua intencionalidade docente e sua responsabilidade diante do desenvolvimento e aprendizagem de diferentes sujeitos da comunidade educacional, inclusive as famílias e, que isso ocorreu num processo de interação e colaboração. Dessa forma, pode-se concluir, que é possível propor uma experiência formativa dentro dos contextos reais de educação, e que um percurso de formação docente pode incidir num percurso de aprendizagem do bebê e da criança pequena de forma a estabelecer relação teórica e prática. Há especificidades no campo profissional do professor de creche que deve ser contemplada na sua formação continuada. O professor somente utiliza alguma metodologia em sua sala, se lhe fizer sentido num processo de inovação e coleta de resultados. Há falta de um padrão de qualidade em nível local e nacional, por isso algumas pesquisas relatam negativamente o espaço da creche, em prol do desenvolvimento do bebê e da criança, fato que não vimos nessa pesquisa pois a creche possui um compromisso com a aprendizagem de seu público.

Palavras-chaves: Formação profissional em contexto; Professor de creche; Aprendizagem de bebês e crianças pequenas; Práticas curriculares.

## ABSTRACT

The nursery teaching is a thematic that has his own specification, it agreed of the action field and dialogues with the development of babies and small children, characterizing the construction of their professionalism. The purpose of this research is thus to work together of the nursery group of teachers to build a formative process, in context, that aims on enrichment of babies and small children learning practices. Creating, together with teachers, a sequence of activities in different areas of the early childhood education curriculum that provides different experiences. Firstly, we sought to a theoretical subsidies where allowed us to understand how nursery teaching has been legitimized throughout the institution's history and how curricular practices has been constructed by dialogues between authors like Sacristán (2000), Kishimoto (1986), Kramer (2005). Then, it was proposed a training course to a group of teachers at the nursery in São Paulo city, one formative path reflect on the formative way babies and small children have been learning. The methodology used to collect the data, was participant observation, it was proposed fifteen formative meetings divided into modules of theory, planning and reflection. In the results, we noted that the knowledge of early childhood teachers comes from professional practice and dialogue with more experienced teachers, however the teachers were aware of the theoretical and practical relation, because the theorists were contextualized in their teaching practice, and this is more clear within it's context formation. Another point is that, there is a feeling of fear when proposing activities for babies and children, from an allergic reaction to aspects related as physical security, delineating a positive and negative character, as it can inhibit innovation in the teacher's planning. In the three modules we managed to deploy the concept of reflection-action-reflection in the training of teachers, in order, in the context which they work, to visualize, recognize and solve everyday problems faced of a critical reflection on their actions, their teaching intentionality and their responsibility toward the development and learning of different subjects in the educational community, including families, and this occurred in a process of interaction and collaboration. Therefore, it can be concluded, the possibility to propose a formative experience in the real contexts of education, and that a path of teacher training can affect in a learning path for the baby and the young child in order to establish a theoretical and practical relationship. There are specificities in the professional field of the daycare teacher that must be considered in his continuing education. The teacher only uses some methodology in his classroom, if it makes sense to him in a way of innovation and results collection.

There is a lack of a quality standard in the national level, because this some research reports negatively on daycare place, in favor of the development of the baby and child, a fact that we did not see in this research because the daycare is committed to a community learning .

Keywords: Vocational training in contexto; Daycare teacher; Infant and young child learning; Practices curricular.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição turma x faixa etária .....	18
Quadro 2: Módulos dos encontros formativos.....	68
Quadro 3: Eixos que caracterizam as práticas das professoras pesquisadas .	74
Quadro 4: Respostas do encontro relacionado a Estação 1 .....	79
Quadro 5: Respostas do encontro relacionado a Estação 2 .....	81

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Áreas da aprendizagem em Pedagogia da Participação.....	45
Figura 2:	Matriz de Saberes.....	53
Figura 3:	Estruturas que compõe a formação de professor na visão de Garcia (1999).....	59
Figura 4:	Concepção dos professores sobre a criança, a creche e seu profissional.....	73
Figura 5:	Atividade envolvendo Estação 1.....	86
Figura 6:	Encontro formativo junto as professoras - semente.....	87
Figura 7:	Encontro formativo junto as professoras - plantando .....	87
Figura 8:	Releitura de obra de arte e falas das crianças.....	89
Figura 9:	Início da construção da horta vertical.....	91
Figura 10:	Início do plantio da horta na terra.....	92
Figura 11:	Pintura com Urucum.....	93
Figura 12:	Registro realizado pelas professoras.....	94
Figura 13:	Dia da família com proposta de releitura.....	95

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
B1	Berçário 1
B2	Berçário 2
MG	Minigrupo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ERIC	Educational Resources Information Center
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
ODs	Objetivo de desenvolvimento sustentável
PDI	Professor de Desenvolvimento Infantil
PEA	Projetos Especiais de Ação
PMSP	Prefeitura do Município de São Paulo
RCAAP	Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	<b>14</b>
A) Problema de pesquisa.....	16
B) Objetivos.....	16
C) Delimitação do problema.....	17
D) Sujeitos da pesquisa.....	19
E) Justificativa e relevância do problema.....	19
F) Metodologia da pesquisa.....	24
G) Organização da tese.....	27
<b>Capítulo I: A creche como um direito da criança</b> .....	<b>29</b>
1.1 As primeiras políticas de proteção à primeira infância em São Paulo.....	29
1.2 As profissionais da creche: de pajens a professoras de educação infantil.....	34
<b>Capítulo II: Currículo e prática pedagógica: conceitos, documentos e reflexões</b> .....	<b>40</b>
2.1 Iniciando os diálogos sobre currículo.....	40
2.2 Visões e perspectivas sobre o currículo na educação infantil.....	43
2.3 BNCC e a educação infantil.....	47
2.4 Os documentos que regulamentam o currículo e as práticas curriculares no município de São Paulo.....	49
2.4.1 O currículo integrador da infância paulistana.....	49
2.4.2 O currículo da educação infantil da PMSP.....	52
<b>Capítulo III: Diálogos teóricos sobre a formação continuada docente..</b>	<b>57</b>
3.1 A formação continuada como um processo de mudança.....	57
3.2 A formação continuada na especificidade da docência na educação infantil.....	62
<b>Capítulo IV: A pesquisa de campo: a formação dos professores em uma creche no município de São Paulo</b> .....	<b>66</b>
4.1 Capítulos teóricos e o problema de pesquisa.....	66
4.2 Situando a pesquisa e seus instrumentos.....	67
4.3 Percursos metodológicos de organização e análise das informações.....	70
<b>Capítulo V: A formação dos professores em uma creche no município de São Paulo</b> .....	<b>76</b>
5.1 Apresentação e discussão dos resultados.....	76
5.1.1 Apresentação dos dados: Categoria 1 – relação teoria e prática.....	76
5.1.2 Apresentação dos dados: Categoria 2 - Vivências da criança e professor no percurso formativo e de aprendizagem.....	85

5.1.3	Apresentação dos dados: Categoria 3 - A intencionalidade pedagógica manifestada nas práticas docentes.....	90
5.2	Diálogo dos resultados com o referencial teórico.....	96
	<b>Considerações Finais.....</b>	<b>102</b>
	<b>Referências.....</b>	<b>106</b>
	<b>Apêndices.....</b>	<b>112</b>
	<b>Anexos.....</b>	<b>160</b>

## INTRODUÇÃO

A educação em creches é uma temática cada vez mais discutida nos últimos anos, fator preponderante para refletirmos sobre seu espaço, tempo, planejamento, cotidiano, teorias sobre a primeira infância, dentre outros assuntos que transformam a práxis pedagógica.

Concebidas para serem locais seguros para as crianças enquanto suas mães trabalham, nem sempre se falou de pedagogia em creches. Inicialmente se dirigiam aos filhos de operários e depois se responsabilizaram em ensinar preceitos de higiene e saúde às mães. Naquela fase, as profissionais que atendiam os bebês e crianças eram responsáveis pelas seguintes funções: dar banho, ofertar alimentação, propor um ambiente seguro e estimular a autonomia. A exigência para o cargo de pajem, que atuava diretamente com as crianças, requeria apenas a formação primária (que atualmente corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental) e gostar de crianças.

A partir de legislações que marcam o sistema educacional, como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9394/96, que determina às creches serem contempladas no sistema educativo. E a Lei 12.796/13 que orienta que todo profissional atuante neste segmento deve ser um profissional com formação em magistério (nível médio) ou educação superior, conforme segue o artigo:

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, 2013)

Atualmente vivemos outro pensamento social em que as famílias buscam creches que sejam locais seguros, com alimentação saudável, e que proporcionem momentos enriquecedores de aprendizagem enquanto as mães e os pais estejam trabalhando ou não. Todavia ainda encontramos nas creches profissionais que não possuem a cultura de evidenciar o trabalho pedagógico próprio da primeiríssima infância, chegando a associar a creche como “um depósito” de crianças.

Observo, porém, entre os quinze anos de atuação como professora nessa modalidade de educação infantil, um nítido avanço de políticas educacionais e na conquista de direitos para os profissionais que atuam na creche. Isto me impulsiona a desenvolver mais pesquisas nessa área.

Desde a graduação, que me proporcionou a iniciação científica, percebo que há problemáticas que precisam ser respondidas por meio de pesquisa. As inquietações continuaram no mestrado, no qual foi desenvolvida uma investigação sobre a formação inicial do professor de creche a fim de evidenciar quais conteúdos do curso de Pedagogia subsidiam as ações pedagógicas dos professores que atuam com crianças do nascimento aos três anos. E como resultado, observou-se que os conteúdos trabalhados nas disciplinas metodológicas do curso de Pedagogia são voltados com maior ênfase às crianças do Ensino Fundamental. E quando há menção à educação infantil, a creche é abordada, dividindo espaço com a pré-escola.

Outra observação dos egressos do curso de Pedagogia: são poucos os estudantes que saem para o ambiente de trabalho com o desejo explícito de trabalhar com crianças pequenas. Ainda foi observado que está sendo superada a polarização entre as funções “Educar” e “Cuidar”, mesmo sendo palavras de significado distinto. “Cuidar” se refere à proteção, aos cuidados com o corpo e à segurança, e “Educar” se refere à aprendizagem em seus aspectos cognitivos. Uma função não existe sem a outra, pois não há como planejar a educação infantil sem as tratar de maneira integrada.

Algumas inquietações foram resolvidas. Mas, ainda havia muito a descobrir sobre o profissionalismo e a intencionalidade da prática pedagógica do corpo docente das creches, a aprendizagem das crianças bem pequenas e a formação integral dos bebês.

Sendo assim, essa pesquisa busca responder diferentes problemáticas surgidas a partir da observação enquanto professora de educação infantil e de experiências de pesquisas realizadas por mim e outros profissionais deste segmento.

Essa investigação será realizada em uma creche no município de São Paulo cuja Secretaria de Educação é responsável por regulamentações de um currículo que busca se integrar à população paulistana ao valorizar a diversidade

social, cultural, política e econômica. Na cidade de São Paulo, há um currículo próprio para cada modalidade de ensino, sendo a Educação Infantil norteadas pelos documentos “Currículo Integrador da Infância Paulistana” e “Currículo da Educação Infantil”. Ambos se complementam no conteúdo que subsidia as ações planejadas dos professores da primeiríssima infância.

#### A) PROBLEMA DE PESQUISA.

Assim sendo, o problema de pesquisa pode assim ser definido: “A partir do currículo estabelecido para a educação infantil no município de São Paulo, como construir um percurso formativo, junto às professoras de creche, que valorize a aprendizagem de crianças do nascimento aos 3 anos?”

#### B) OBJETIVOS

##### Objetivo Geral

Investigar junto ao grupo docente de uma creche um processo formativo em contexto voltado para a valorização de práticas de aprendizagem das crianças pequenas.

##### Objetivos específicos

- Compreender como a função de docência em creche foi sendo legitimada ao longo da história da creche.
- Identificar, nos documentos oficiais, diretrizes curriculares e nos projetos pedagógicos da creche, os objetivos educacionais a serem trabalhados com as crianças.
- Analisar as atividades educacionais realizadas pelos professores a fim de evidenciar as experiências que proporcionaram momentos de aprendizagem e que repercuta em novas ações pedagógicas pelos professores.
- Criar, junto aos professores, uma sequência de atividades em diferentes áreas do currículo de Educação Infantil que proporcione diferentes experiências com os bebês e crianças bem pequenas.

- Investigar, com a colaboração de professores, coordenador e diretor, as especificidades que devem ser consideradas no planejamento de ações para as crianças pequenas.

### C) DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.

Esta pesquisa leva em consideração o trabalho pedagógico na Educação Infantil e será realizada na creche “Criança Feliz<sup>1</sup>”, no município de São Paulo, a fim de evidenciar o percurso de aprendizagem e as experiências que se destacam em prol do desenvolvimento da criança e da intencionalidade pedagógica do professor. Além de apresentar um trabalho pedagógico que estimule a construção do conhecimento em sua integralidade, enfim, espaços que se diferenciam de outras unidades, estimulem a variedade de brincadeiras na área externa, o contato com a natureza e a autonomia das crianças e demonstrem que há intencionalidade pedagógica nas propostas educacionais dos gestores e professores. Os sujeitos desta pesquisa foram 12 professoras.

A creche, onde foi realizada esta pesquisa, está localizada na zona leste de São Paulo. Atualmente atende 108 bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade, das 7 h às 17 h, sendo que 14 bebês estão matriculados no Berçário I, 18 bebês no Berçário 2, 36 bebês no Minigrupo I e as 40 crianças, no Minigrupo II.

Esse CEI possui um total de 28 funcionários públicos, sendo dois agentes escolares, um assistente de direção, cinco auxiliares técnicos de educação, um diretor escolar, um coordenador pedagógico, 18 professores titulares de educação infantil e quatro professores substitutos. Há também a equipe da rede terceirizada, formada por três funcionários da limpeza e três funcionárias responsáveis pela cozinha.

Um dos critérios de interesse para a escolha desta unidade para a realização da pesquisa foi seu espaço, pois chama a atenção em comparação aos outros centros da rede direta, indireta e conveniada da prefeitura. A unidade possui sete salas de convivência, uma sala de leitura, dois parques, um campo aberto com casinha para as crianças, um tanque de areia, um parque sonoro,

---

<sup>1</sup> Creche “Criança Feliz” é um pseudônimo utilizado para proteger a identidade das professoras da creche pesquisada.

um pomar e um solário. Em todos esses espaços são oferecidos momentos para os bebês e as crianças se relacionarem entre si e com o seu meio, através de brincadeiras e da exploração das diferentes potencialidades do corpo e de objetos.

O prédio onde está instalada possui dois pavimentos. No térreo, tem a secretaria, a sala de direção, a sala da coordenação, o almoxarifado, a cozinha, a lavanderia, três banheiros para adultos, um banheiro para crianças, com vasos sanitários pequenos e mictório para meninos, três salas de convivência e um refeitório grande com capacidade para cinco minigrupos. E no primeiro andar há quatro salas, um refeitório pequeno para bebês, um lactário, um banheiro para os berçários, dois banheiros dentro de duas salas e um banheiro para adultos.

As professoras desse CEI atuam em uma jornada de 6 horas, que elas escolhem de acordo com uma classificação por pontuação de tempo de serviço no período matutino (das 7 h às 13 h) ou vespertino (das 12 h às 18 h). Além da jornada, as professoras também podem escolher as turmas que elas desejam trabalhar durante o ano letivo, que geralmente são:

Quadro 1: Distribuição turma x faixa etária

<b>Turma</b>	<b>Quantidade de crianças</b>	<b>Idade</b>
Berçário I	7 crianças	Até 1 ano
Berçário II	9 crianças	De 1 ano e um mês a 2 anos
Minigrupo I	12 crianças	De 2 anos e 1 mês a 3 anos
Minigrupo II	20 crianças	De 3 anos e 1 mês a 4 anos

Fonte: Autoria própria

Apesar do tempo de jornada de 6 horas, o tempo de atuação das professoras com as crianças é de 5 horas diárias, sendo que uma hora é para a formação no local de trabalho, num total de 30 horas semanais, sendo que três horas são dedicadas à formação do docente dentro da jornada, geralmente no PEA (Projeto Especial de Ação), e duas horas são livres em local de livre escolha.

O outro fator de escolha por essa unidade foi observar que o corpo docente planeja atividades diversificadas e a unidade possui projetos diferenciados em seu plano pedagógico, como o trabalho com cantões temáticos, em que definem uma data para trabalhar o cantão de água, por exemplo, nesse momento todas

as crianças, de diferentes idades, se unem em um único espaço para realizar diferentes brincadeiras com o uso da água, e o bebê e a criança tem a opção de escolher com quem e aonde desejam brincar. O papel dos professores nesse momento é de acompanhar e observar as crianças na construção de suas brincadeiras. Esses cantões vão se alternando com o passar do ano letivo, como o cantão do brinquedo, o cantão da tinta.

Também as professoras possuem criticidade e criatividade na elaboração de seu planejamento e nos diálogos dentro do horário coletivo de formação e, tudo isso foi observado por pertencer ao corpo docente.

#### D) SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram 12 professoras de uma creche da rede municipal de São Paulo, escolhidas porque possui um vínculo afetivo com as profissionais que ali trabalham e por observar que suas práticas pedagógicas se diferenciam de outras que já trabalhei. Cabe informar que as professoras participaram da proposta de um momento de formação dentro do seu horário de serviço. E a proposta foi realizada com um grupo de 12 professoras que se apresentaram para participar de nosso estudo.

#### E) JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO PROBLEMA.

Ao longo da história da creche foi-se evoluindo a concepção da criança e as exigências para contratação de profissionais. Até a década de 1980, a formação pré-requisitada para atuar diretamente com as crianças pequenas era ter completado até a 4ª série do ensino primário e os profissionais exerciam a função de pajem (SÃO PAULO, 1981). E conforme o Decreto nº 17.038, de 28 de novembro de 1980, era obrigatório incluir no corpo docente um professor de educação infantil com formação específica para atuação em creches, para cada 60 crianças de 0 a 6 anos e 11 meses.

No final da década de 80, o prefeito Jânio Quadros reorganizou o quadro do funcionalismo municipal e determinou com a Lei 10.430/88 que a função de pajem fosse transformada em assistente de desenvolvimento infantil (ADI). Aquilo ocorreu por causa das influências históricas do pensamento pedagógico

que valorizava o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, desenvolvendo pedagogias assistencialistas e compensatórias (OLIVEIRA, 2011). Entende-se por pedagogia assistencialista o conjunto de ações educativas voltadas às pessoas carentes a fim de suprir suas necessidades. Na pedagogia compensatória, o Estado buscar sanar prejuízos sociais, culturais e econômicos por meio de políticas que tragam a boa imagem ao Estado sem transformar a realidade.

Com a gestão na prefeitura de Luiza Erundina, por meio da Lei 10.836/90, foram criadas vagas para o cargo de ADI na carreira do magistério municipal, sendo necessário o ingresso por concurso público e tendo como pré-requisito a conclusão do ensino fundamental.

Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 – LDB, que estabelece que as creches devem ser contempladas no sistema de ensino e que todo o profissional atuante nesse espaço deve possuir formação específica em magistério ou pedagogia. Todavia, o plano decenal de educação de 1998 dizia que diferentes profissionais poderiam atuar nesse segmento. Com os prazos apertados em cumprir as metas do plano decenal de educação, em 2002, a prefeitura de São Paulo ofereceu o programa ADI-Magistério para a formação das profissionais que atuavam em creches.

Durante a gestão da prefeita Marta Suplicy, em 2003, foi criado o cargo de PDI (Professor de Desenvolvimento Infantil) por meio da Lei 13.695/03. E em 2004, ocorreu o primeiro concurso em que as profissionais ADIs também deveriam realizar a prova de seleção para ingressar no cargo de PDI. Caso não passassem, continuariam como ADIs, porém, o cargo estaria em vacância.

Ao analisar aquela perspectiva política e histórica, percebe-se que houve uma transformação do pensamento educacional sob a influência de correntes pedagógicas que valorizam o desenvolvimento cognitivo.

Nos dias atuais, algumas problemáticas surgem para compreendermos melhor como se constrói a aprendizagem das crianças pequenas, de acordo com as rotinas institucionalizadas e o planejamento de um professor que se divide entre trocar fraldas e as atividades voltadas ao desenvolvimento infantil.

Para o planejamento que valorize a imaginação e o tempo de cada criança, o professor da primeira infância deve propor diferentes experiências que

envolvam o autoconhecimento e o conhecimento do mundo que as crianças pequenas têm sede de explorar. Além disso, ao criar um ambiente seguro e de respeito mútuo, as crianças se envolvem em cada proposta para as quais são desafiadas.

Partindo desta premissa, o presente trabalho é de suma importância para pensar na aprendizagem do bebê e da criança pequena e a formação do profissional atuante nesse segmento, integrando o seu trabalho ao diálogo com outras bases epistemológicas, como Oliveira (2011), Formosinho (2007) e Pinazza (2014).

Esta pesquisa tem relevância social, pois o avanço na formação do professor incidirá em ações mais exitosas para aprendizagem das crianças e no desenvolvimento em rede de formação de professores. Além disso, pode contribuir oferecendo sugestões para o enriquecimento dos currículos de Pedagogia diretamente incidentes na formação do profissional que atuará na creche.

Do ponto de vista científico, observamos que algumas pesquisas e autores evidenciam o trabalho na creche como nocivo as crianças, como no livro “Repensando o cérebro”, de Rima Shore (2000), que fala sobre a importância de diferentes e ricas experiências na educação de crianças de 0 a 6 anos, principalmente por causa de sua ampla capacidade de aprendizagem ligada ao crescimento biológico – em detrimento de anos posteriores, quando o desenvolvimento físico ocorre mais lentamente. É inquietante o trecho no qual a autora afirma que a educação de bebês não deveria ocorrer concomitantemente com creches, pois se tratam de ambientes empobrecidos.

Mesmo sendo uma obra estrangeira, em um contexto diferente da realidade brasileira, tal afirmação me desestabilizou e me fez ter um novo ponto de vista sobre o meu ambiente de trabalho e os cursos de formação inicial e continuada dos quais participo.

No contexto brasileiro, a pesquisa de Amaro (et al, 2015) diz que não há diferença no desenvolvimento da criança educada em ambiente doméstico em comparação a criança que frequenta a creche, pois as creches investigadas “apresentaram qualidade considerada inadequada”, o que pode ter influenciado

nos resultados” (p.01), já que as autoras comprovaram que diferentes ações pedagógicas podem influenciar positivamente o desenvolvimento infantil.

Em contrapartida às visões de Rima Shore e Amaro, a autora Castro (2001) realizou sua pesquisa de mestrado sobre as competências linguísticas de crianças de 2 a 4 anos e concluiu que a faixa etária influencia no desenvolvimento linguístico, pois quanto maior a idade da criança, mais o seu vocabulário se diferencia. E que ao analisar a esfera do contexto, as crianças que têm melhores competências linguísticas se encontram dentro de instituições educativas em detrimento do ambiente doméstico.

O interessante nas pesquisas supracitadas é a contribuição para a educação com um olhar de profissionais externos, o que nos faz compreender como podemos esclarecer a nossa comunidade sobre a importância da educação infantil, sem estabelecer relação com pré-escolaridade ou associação à maternagem.

Assim sendo, este trabalho traz sua relevância para o campo científico, propondo pistas para a formação do professor que trata da aprendizagem e experiências pedagógicas em creches que podem ser ricas para o desenvolvimento infantil, respeitando o tempo, a voz e o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas.

Ampliando a pesquisa para outras plataformas como Eric, Redalyc e RECAAP, a partir da leitura de resumos de teses e dissertações, bem como dos resultados e conclusões de artigos, permite concluir que nesses trabalhos acadêmicos o professor de creche está no processo de construção da sua identidade docente, portanto, suas práticas devem ser vistas e investidas em formação, como evidenciado na pesquisa de Carneiro (2017), como podemos ver a seguir:

a necessidade de realização de mais pesquisas na área sobre e a urgência de investimento na formação inicial e continuada das professoras que atuam junto às crianças dessa faixa etária bem como dos demais profissionais responsáveis pelo acompanhamento pedagógico do trabalho realizado em creches. (CARNEIRO, 2017, p. 09)

Também a pesquisa de Voltarelli e Monteiro (2016) diz que os saberes dos docentes de educação infantil provêm, principalmente, de sua prática profissional e do diálogo com os mais experientes em detrimento de formações

continuadas. E sobre os momentos de formação, Buzinari e Sommerhalder (2016) dizem que os saberes são conquistados individual e coletivamente, sendo necessário o compartilhamento por meio de momentos de reflexão e valorização dos conhecimentos dos docentes. Isso possibilitou refletir sobre a análise dos dados coletados, pois permitiu perceber sobre a importância da formação em contexto e como ocorre a transformação de práticas.

Levando em conta a intencionalidade pedagógica do professor ao planejar suas ações, Carneiro (2017) aponta que falta um planejamento intencional nas ações realizadas em salas de Berçário. Por sua vez, Voltarelli e Monteiro (2016) afirmam que as atividades planejadas pelas professoras pouco se diferenciam em relação aos conteúdos, mas sim, em relação à dificuldade e à intencionalidade que divergem a cada faixa etária.

Em relação ao currículo para bebês, a pesquisa de Carneiro (2017) destacou que o existente no interior das salas de berçários não contempla brincadeiras, interações, apropriação de diferentes linguagens, e o “educar” e “cuidar” com qualidade.

- 1) a inexistência de um currículo para bebês na Proposta Pedagógica sistematizada da creche pesquisada;
- 2) a ausência de um planejamento intencional para a maioria das atividades que acontecia no Berçário;
- 3) a dificuldade das educadoras de perceber a especificidade do trabalho a ser realizado com os bebês, considerando suas particularidades e seu potencial para aprender ativamente;
- 4) uma suposta dissociação entre cuidado (entendido como atividades para o atendimento das necessidades corporais) e educação (compreendido como atividades que visam desenvolver apenas o aspecto cognitivo das crianças);
- 5) o conhecimento advindo da “maternidade” visto como necessário para atuar junto aos bebês;
- 6) a indiscutível capacidade dos bebês de participarem das situações que acontecem no espaço coletivo mesmo quando as condições oferecidas não fazem jus ao seu potencial criativo, comunicativo e interacional. (CARNEIRO, 2017, p. 09)

Outro destaque é a pesquisa de Varotto (2015), pois considerou que a rotina na educação infantil deve ser levada em conta no planejamento, pois perpassa as ações pedagógicas dos docentes.

Dessa maneira, fica evidente que há diferentes aspectos influenciadores nas práticas pedagógicas dos professores de creche, envolvendo seus saberes,

a rotina institucionalizada e o conhecimento construído coletivamente em torno de um currículo normatizador de práticas, que assim se traduz nas práticas curriculares.

Ainda é possível destacar que a diversidade das pesquisas apresentadas neste trabalho revela a preocupação com o sistema de ensino em creches, visto que em sua história elas sempre estiveram à margem de políticas sociais e educacionais. Vale ressaltar que somente a partir das décadas de 80 e 90, por meio de legislações, as creches passaram a ser um direito educacional da criança, ou seja, foram necessárias leis para a efetivação do direito ao acesso à creche para todos.

Pensar em educação para bebês e crianças pequenas é também se permitir assumir uma postura de proteção pelos direitos desses sujeitos, inclusive a garantia de seu desenvolvimento integral. Para tanto, é necessário refletir sobre as práticas pedagógicas existentes nas creches. Ao falar de práticas pedagógicas, também se refere aos espaços de formação, buscando, além de uma valorização profissional, a melhoria da qualidade no atendimento aos bebês e às crianças pequenas nesses espaços.

## F) METODOLOGIA DA PESQUISA

As pesquisas qualitativas são caracterizadas por reconhecerem que a realidade é complexa e, por vezes, contraditória, com contextos influenciados por aspectos econômicos, sociais e culturais. E, nesse contexto há que se descobrir os significados que os sujeitos dão a toda essa realidade. (CHIZZOTTI, 2014)

Nesse sentido, o caminho metodológico utilizado nesta pesquisa tem base nos pressupostos de uma abordagem qualitativa, pois procura encontrar e desvelar o sentido e o significado de um determinado fenômeno (CHIZZOTTI, 2014) a partir de diferentes estratégias de investigação, análise de dados, enfim, caminhos singulares, escolhidos pelo pesquisador, que caracterizam os procedimentos de coleta de dados qualitativos (CRESWELL, 2010). Assim sendo, o processo de investigação depende do pesquisador, bem como de todas

as suas especificidades pessoais que o auxiliam na análise dos dados (CHIZZOTTI, 2014).

A pesquisa para este trabalho caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, desde a definição do problema, que “pressupõe uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes” (CHIZZOTTI, 2017, p.101). Tal delimitação foi identificada no meu campo de trabalho, pois as vivências cotidianas e as pesquisas acadêmicas possibilitaram evidenciar que o professor atuante na creche precisa ter um perfil que viabilize a aprendizagem de bebês e crianças pequenas, especificidade que se difere das outras modalidades de ensino da Educação Básica. Sendo assim, sem conhecê-los melhor não há como saber quais são as suas necessidades, o que inviabiliza elaborar políticas para a melhoria da qualidade do seu trabalho.

Nesse sentido, Gatti e André (2010) dizem que as pesquisas qualitativas dão atenção aos significados que o sujeito atribui às suas experiências cotidianas, bem como as interações que permitem “compreender e interpretar a realidade, os conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais”. (p.07)

Partindo desses pressupostos, a pesquisa qualitativa prevê o uso de algumas técnicas para a investigação do problema, como a observação participante, que contribuiu para a coleta de informações diretamente relacionadas ao contexto dessa pesquisa. A partir da observação de cenários, discursos e histórias de vida, foi filtrado e analisado os dados necessários para a construção do corpo deste trabalho.

Chizzotti (2017), afirma que a técnica observação participante prevê o contato direto do pesquisador com o fenômeno a fim de recolher as informações que os sujeitos atribuem às suas ações. Para tanto, é necessário apresentar resumos descritivos de dados e reflexões coletadas em campo. Meu contato direto foi por meio de um momento de formação composto por 15 encontros, cada um com duração de uma hora, com os professores da creche “Criança Feliz”. Cada encontro foi devidamente registrado no diário de campo, com a descrição de como se concretizou o que havia sido planejado para a coleta de dados.

O motivo da escolha da observação participante foi que, ao optar por um momento de formação continuada, inspirada na concepção de Schön (1989;1982) de reflexão, ação e reflexão, tal procedimento contribuía para compreender como as professoras olhavam para suas práticas cotidianas, sob o viés de sua intencionalidade pedagógica e o estímulo da aprendizagem de bebês e crianças pequenas. Para os encontros com as professoras, o momento de formação foi dividido em estudo teórico, planejamento da ação e reflexão da ação, a fim de compreender o sentido da teoria nas práticas dos docentes e vice-versa.

Dessa maneira, este trabalho foi dividido por fases de pesquisa. A primeira fase foi o levantamento bibliográfico e documental, buscando em legislações paulistanas como o profissional da creche foi sendo legitimado ao longo de sua história. Além de refletir sobre o currículo que regulamenta as práticas pedagógicas atuais dos docentes em creches paulistas. A segunda fase foi a pesquisa de campo em uma creche do município de São Paulo.

Neste trabalho, a pesquisa é de abordagem qualitativa, pois busca o significado da intencionalidade pedagógica nas práticas docentes em uma creche do município de São Paulo, bem como os desafios encontrados no desenvolvimento da profissionalização docente, visto que numa pesquisa realizada por Lizardo (2017), os cursos de formação inicial pouco instrumentalizam a ação pedagógica do professor que atua no segmento da educação infantil com crianças de 0 a 3 anos.

Segundo Creswell (2010), os procedimentos para a coleta de dados incluem os limites para o estudo que desenha o trabalho final. Assim sendo, a coleta de informações sobre a creche “Criança feliz” será a partir da observação participante de relatos de práticas e fotografias das atividades desenvolvidas com bebês e crianças pequenas e das entrevistas não estruturadas com gestores e professores, além do diário de campo que será utilizado como registro das ações desenvolvidas e, em paralelo, será feita a análise documental dos currículos para as creches da rede da prefeitura de São Paulo.

Para a observação participante, foram considerados o planejamento e a aplicação de atividades pedagógicas, bem como sua avaliação pelo grupo de docentes da creche, a fim de perceberem a relação entre teoria e prática, a

complexidade existente nas práticas curriculares com bebês e crianças pequenas e assim tecermos a intencionalidade do professor de creche.

## G) ORGANIZAÇÃO DA TESE

A escrita deste trabalho foi organizada da seguinte forma:

*Capítulo I: “A creche como um direito da criança”*, buscou-se abordar os marcos legais que legitimaram a creche como parte do sistema educacional e como direito do bebê e da criança pequena. Além disso, traz uma análise histórica e documental das políticas governamentais consideradas referências em Educação Infantil, especificamente em creches. Também, é proposto, reflexões acerca da evolução das políticas educacionais e o reconhecimento das docências para a primeira infância.

*Capítulo II: “Currículo e Prática Pedagógica: Conceitos, Documentos e Reflexões”*, foi contextualizado os conflitos existentes na teorização do currículo, com autores que defendem um currículo a partir da análise da prática e outros que defendem do ponto de vista cultural e político. Também, o currículo como regulamentador das práticas pedagógicas e os documentos oficiais no município de São Paulo que tem essa finalidade de reger as práticas curriculares.

*Capítulo III: “Diálogos teóricos sobre a formação continuada docente”*, trouxe a discussão os conceitos teóricos que abrangem a formação docente, seu delineamento se iniciou com o diálogo entre autores que elucidam a temática sob o ponto de vista do desenvolvimento profissional como um continuum, e sob a perspectiva de transformação do contexto educativo. Em seguida focou-se na formação docente do professor de educação infantil que possui especificidades características do seu campo de atuação, que deve ser abrangida nos contextos formativos.

*Capítulo IV: “A pesquisa de campo: A formação dos professores em uma creche no município de São Paulo”*, foi contextualizado os aspectos metodológicos na construção da pesquisa, iniciando pela pesquisa documental que subsidiou o diálogo com os autores e a prática pedagógica, a escolha do

local de pesquisa e o recorte pelos profissionais que contribuíram para a coleta de dados.

*Capítulo V: “Do percurso formativo à um percurso de aprendizagem”*, foi explanado os resultados da pesquisa de campo que se deu em encontros formativos junto a professores de uma creche no município de São Paulo. Primeiramente foi apresentado os resultados sob o viés de três categorias: Relação teoria e prática; Vivências da criança e professoras no percurso formativo e de aprendizagem; A intencionalidade pedagógica manifestada nas práticas docentes. Logo após buscou-se o diálogo junto a base epistemológica discutida no decorrer da pesquisa teórica.

## **CAPÍTULO I**

### **A CRECHE COMO UM DIREITO DA CRIANÇA**

A proposta deste capítulo é analisar o processo de legitimação do espaço da creche no município de São Paulo para o atendimento do bebê e da criança pequena, tomando como ponto de partida o reconhecimento de que é responsabilidade do Estado garantir o direito à educação das crianças pequenas, principalmente no que tange a primeiríssima infância, que contempla o período de vida desde o nascimento aos três anos de idade.

#### **1.1 AS PRIMEIRAS POLÍTICAS DE PROTEÇÃO À PRIMEIRA INFÂNCIA EM SÃO PAULO**

Após a Proclamação da República, em 1889, foram pensadas formas para a modernização do país, incluindo a abertura das portas do Estado para as indústrias, trazendo imigrantes, de diferentes nacionalidades, para trabalhar em lavouras e fábricas. Foi um processo de urbanização que reuniu nas cidades os imigrantes, os escravos libertos e os migrantes do campo para as cidades, principalmente São Paulo. Como resultado houve a ampliação de problemas sociais, como o desemprego, somado à falta de atendimento educacional e à falta de condições sanitárias, incidindo assim no aumento da miséria no município e na alta taxa de mortalidade infantil (RIZZINI E FALEIROS, 1995).

Com o forte processo de industrialização, nasceu um novo tipo de trabalhador que estava ligado aos movimentos de reivindicação operária, em luta contra a insalubridade, a vida em condições precárias, a falta de assistência médica e de creches.

As questões sociais eram evidentes. Tanto no Brasil quanto no município de São Paulo, os representantes do Estado tinham como objetivo criar um projeto civilizador que resultasse em um Estado/Nação investidor em educação popular. Para Souza (1998), aquele projeto foi uma prioridade política e social cujo foco era um ensino primário que ensinasse o povo a ler, escrever e contar.

Paulatinamente, a primeira infância foi assumida por algumas pessoas e representantes religiosos preocupados com o atendimento a essa criança.

Foram sendo criados estabelecimentos, tais como creches, asilos, orfanatos e internatos, para cuidar de crianças pobres e de órfãos (OLIVEIRA, 2011).

Em São Paulo, inicialmente, tais políticas de atendimento à infância não estiveram sob a responsabilidade total do Estado, mas sim vinculadas à caridade. Para Kishimoto (1986), a primeira iniciativa que demonstrou a preocupação com a educação da criança pequena partiu da irmã Luiza Jandin, diretora do Seminário da Glória, que, em 1895, sugeriu ao secretário do interior a criação de “uma seção dedicada às crianças de 3 a 6 anos de idade, filhas de mães viúvas que buscavam trabalho para o sustento de casa” (KISHIMOTO, 1986, p.210).

Outra personagem que desenvolveu obras assistenciais ligadas à criação de creches, asilos e escolas maternais em São Paulo foi Anália Franco. Suas instituições se diferenciavam porque atendiam órfãos e filhos de escravos, funcionando todos os dias da semana, no período diurno. Em contrapartida, os albergues infantis eram destinados aos filhos de operários (KISHIMOTO, 1986).

Enquanto as crianças eram atendidas em diferentes instituições, os bebês eram atendidos em creches ou por cuidadoras, sendo que até 1920, as creches eram exclusivamente filantrópicas e destinadas aos filhos de mães solteiras sem condições de cuidar de suas crianças (OLIVEIRA, FERREIRA, 1992).

Creches, escolas maternais e parques infantis são espaços com contextos históricos diferentes, porém, com o mesmo objetivo que é atender as crianças enquanto seus pais trabalhavam. Mas, o público e a proposta educacional eram diferenciados.

As escolas maternais foram regulamentadas pelo decreto nº 3.847 de 1925, a partir da criação de inúmeros serviços de atendimento a criança desamparada. A legislação recomendava a construção de espaços para atender os filhos de operários entre 3 e 7 anos de idade, localizados nos centros operários, sendo de responsabilidade dos proprietários assumir o compromisso de seguir os devidos preceitos de higiene, fornecendo alimentação, atendimento médico e dentário. Além disso, deveriam permitir que as mães operárias amamentassem. As salas eram mistas e o professor tinha um auxiliar e era responsável por 40 crianças de diferentes idades. (KISHIMOTO, 1986).

Para a referida autora, esta foi a primeira participação oficial do Estado nas políticas de atendimento a criança, no intuito de ampliar o acesso às indústrias da capital paulistana.

As creches foram consideradas como direito trabalhista no decorrer da publicação de diferentes leis a partir de 1930, que garantia creches nos locais onde trabalhassem 30 ou mais mulheres, mas foi considerada letra morta, pois não foi efetivamente cumprida, como afirma Khullmann Junior (2000).

Concomitante a regulamentação do trabalho feminino pelo Decreto 21.417 de 1932, concedeu-se o direito às creches dentro do local de trabalho em período de amamentação. Todavia, na lei não explicita as ações da empresa em disponibilizar o momento, o tempo apropriado e se ocorre a amamentação do bebê no local de trabalho. E, ainda não se pensou no bebê que já desmamou e implicitamente, incentiva o desmame precoce, visto que não se sabe como as trabalhadoras eram motivadas a sair de sua linha de produção para os cuidados com seu bebê.

Os estabelecimentos em que trabalharem, pelo menos, trinta mulheres com mais de 16 anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos em período de amamentação (BRASIL, 1932, art. 12).

Outra iniciativa estatal para a construção de um espaço dedicado ao atendimento as crianças de famílias operárias ocorreram na capital paulista em 1935, mediante a criação dos Parques infantis idealizados por Mário de Andrade.

Para Faria (1999), aqueles estabelecimentos são considerados a origem da educação infantil paulistana e a primeira proposta brasileira para uma experiência municipal voltada à educação da criança. Mesmo não sendo ambientes escolares, as crianças tinham a “oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços” (p.61). Os parques infantis deram origem às pré-escolas paulistanas, hoje denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil.

Neste sentido, Kishimoto (1986) afirma que a educação infantil foi reconhecida a partir de uma visão protecionista e de guarda da criança, desvinculada dos processos ligados à aprendizagem e ao desenvolvimento intelectual.

Já as creches estiveram associadas à propagação da cultura higienista, visto que a falta de um espaço oficial promovia o trabalho informal de cuidadoras em suas residências, sem condições de higiene e alimentação. Quando adoeciam eram tratadas com métodos paliativos, como rezas e chás, somente quando não melhoravam chamavam as mães que procuravam atendimento médico, e às vezes já era tarde, incidindo assim, em altas taxas de mortalidade infantil. (LIZARDO, 2017)

Sendo assim, foram promovidas políticas de criação de creches junto à parceria com instituições, como: igrejas, indústrias e associações, incidindo no término do atendimento de crianças junto às cuidadoras.

Para Rizzini (1995), as políticas de atendimento a criança reforçavam a desigualdade social. De um lado, famílias das classes mais altas proviam total amparo para suas crianças. Do outro, as crianças sujeitas ao aparato jurídico e assistencial, intencionado a educá-las, corrigi-las, e salvaguardá-las da vulnerabilidade social.

A diferença era a mesma em relação à educação, pois, Oliveira e Ferreira (1989) também relatam dois modelos educacionais para a infância: um destinado aos filhos dos ricos, matriculados em pré-escolas de base pedagógica inspirada em Froebel e Pestalozzi, e o outro, voltado aos pobres, com atendimento baseado na assistência médica e recreativa.

Outra evidência da desigualdade social eram os modelos de creche. Para promover o crescimento populacional saudável, o modelo assistencialista ensinava às mães os preceitos de higiene, nutrição e saúde (FALEIROS, 1995). Por sua vez, o modelo direcionado aos filhos de operárias tinha como objetivo salvaguardá-los da rua e prepará-los para o trabalho.

As creches de São Paulo foram integradas à Secretaria Municipal de Assistência Social<sup>2</sup> somente em 1950 e demorou até 1966 para que fossem estabelecidos alguns “convênios de assistência financeira com treze entidades sociais que mantinham creches, a fim de possibilitar aumento no atendimento” (OLIVEIRA; FERREIRA, 1989, p.40). Houve, então, o início de estudos para a

---

<sup>2</sup> Será utilizado para efeitos nesse trabalho o termo Secretaria Municipal de Assistência Social e não o atual, pois tal setor da Prefeitura de São Paulo teve diferentes nomenclaturas (acompanhando as trocas de prefeitos, cada um com suas políticas), passando por SEBES (Secretaria do Bem-Estar Social), CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) e DAS (Departamento de Assistência Social).

criação de uma rede de creches vinculadas diretamente à prefeitura de São Paulo, ou seja, espaços mantidos pelo município.

Em 1967, são criadas as primeiras creches públicas municipais, num total de nove instituições para atender toda a população infantil do município de São Paulo, “foram construídas pela prefeitura, que cuidou ainda de garantir parte de sua manutenção, mas foram assumidas por entidades particulares para seu gerenciamento” (Ibid.).

Alguns conflitos, no momento de descentralizar as informações técnicas obtidas pela Secretaria de Assistência Social da prefeitura do município de São Paulo (PMSP), dos mantenedores e suas respectivas creches, ocasionaram a passagem da creche de Guaianazes para a gestão da Secretaria de Assistência Social, que assim tornou-se a primeira creche administrada pelo município de São Paulo. (Ibid.)

Segundo Oliveira e Ferreira (1989), a expansão das creches ocorreu precariamente e sua demanda cresceu após a transformação dos parques infantis em EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil). As crianças não eram mais atendidas em período integral, mudança que incidiu na elitização do atendimento a criança de 3 a 6 anos e no descompromisso com as crianças em situação de pobreza.

Para Rosemberg (1989), a creche era considerada um mal menor e a expansão das redes públicas aconteceriam por motivações exteriores à educação de crianças de 0 a 6 anos de idade, tais como as políticas de “incentivo ou cerceamento do trabalho materno” (p.90). A autora acredita que as creches foram utilizadas como um recurso de manipulação ideológica, pois, contempladas em discursos políticos para vencer as eleições, ao invés de um equipamento para todas as crianças, se direcionaram as crianças cujas mães trabalhavam fora de casa.

A década de 1980 foi marcada por muitas reivindicações sociais, no Brasil e em São Paulo, como a luta por uma nova constituinte, um estatuto da criança, que não valorizasse a desigualdade social e que fosse um direito para todos, dentre outros movimentos que colocavam fim ao período militar. Em relação às creches, uma passeata no campus da USP (Universidade de São

Paulo) gerou diferentes mobilizações em todo o município, a favor da construção de mais creches vinculadas ao poder público (ROSEMBERG, 1989).

Resultado de longas batalhas pela democracia brasileira, a Constituição de 1988 estabeleceu um Estado laico e igual para todos ao assegurar os direitos sociais e individuais, pluralistas e sem preconceitos. A Educação acompanhou as transformações legislativas, principalmente ao reconhecer a importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança.

O Capítulo II da Carta Magna brasileira determina alguns direitos ao trabalhador urbano e rural e garante a “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escola” (BRASIL, 1988, art.7, par. XXV). Portanto, o atendimento educacional em creches passou a ser um direito adquirido das crianças de zero a três anos de idade e de todo o trabalhador.

Nota-se com clareza, que as creches estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento do mundo moderno, mediante a evolução dos processos de industrialização e a reorganização dos modelos de família. O desenvolvimento econômico e social do Estado também é fator de influência, pois nos leva a pensar sobre a implantação e expansão desses espaços e a importância da valorização das creches e de seus profissionais.

## 1.2 AS PROFISSIONAIS DA CRECHE: DE PAJENS A PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Constituídas em paralelo ao sistema educacional, as creches foram tardiamente reconhecidas pelo Estado como instituições de sua responsabilidade. Demorou muito até serem validadas como importante instrumento de desenvolvimento infantil e de inclusão social. As profissionais<sup>3</sup> das creches também passaram por uma história sofrida em busca do reconhecimento na carreira docente.

Criado a partir da década de 1970, o cargo de docência em creche foi influenciado por teorias de desenvolvimento humano e teorias cognitivas, que

---

<sup>3</sup> Trataremos nesse trabalho com termos na versão feminina, tal como professoras de creche, visto que se trata de maior número de profissionais em relação ao público masculino no trabalho com crianças pequenas.

proporcionavam atividades psicopedagógicas para as crianças matriculadas em creches no município de São Paulo. Colegas de trabalho que atuavam como pajens disseram, em conversas informais, que as professoras – com formação específica em magistério e muitas sem nunca terem lecionado – não passavam na sala de berçários e, que as atividades oferecidas para as crianças a partir de três anos eram, dentre outras, pinturas e desenhos. Havia um período obrigatório para permanecer com as crianças, cerca de uma hora por duas vezes na semana, e o rodízio entre todas as salas.

Por sua vez, quem assumia o cargo de pajem – a formação exigida era ter concluído o ensino primário, na época, da 1ª a 4ª série – permanecia mais tempo com bebês e crianças, estreitando o relacionamento. Nas mesmas conversas informais, minhas colegas disseram que, por causa da pouca quantidade de funcionários, trabalhavam como se fossem operários em linha de produção: uma dava banho, outra secava e outra vestia a roupa. Exerciam também outras funções, por exemplo, limpeza da sala e higienização dos colchões. Portanto, sobrava pouco tempo para atividades, que mesmo assim eram feitas (SÃO PAULO, 1981).

Estas informações confirmam que, diante das teorias de desenvolvimento humano, houve um momento em que o Estado reconheceu a privação cultural das crianças. Para contornar a situação, foi proposto o trabalho de professores especializados, mesmo que por um período mínimo. Também ficou evidente que não era necessário ter formação completa para o trabalho diário com crianças pequenas: bastava ser alfabetizado, uma vez que a função relacionava-se a maternagem e o trabalho quase não envolvia atividades intelectuais.

Em São Paulo, para tirar essa conotação negativa e valorizar os profissionais que atuam diretamente com o bebê e a criança, os sindicatos pressionaram a prefeitura e foram criados os cargos de ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil). Naquele momento houve uma reorganização do quadro de funcionários da prefeitura de São Paulo, por meio da Lei 10.430/88 que criou 105 vagas para o cargo de ADI. Tal medida recebeu muitas críticas porque as vagas eram insuficientes para suprir à quantidade necessária de funcionários. Igualmente insatisfeitos, os sindicatos reivindicaram uma

transformação da nomenclatura do cargo para todos os profissionais. Com tantos entraves, a lei ficou estagnada por dois anos, sem efetiva chamada para essa função.

Uma nova gestão assumiu a prefeitura do município de São Paulo e a Lei 10.836, de 1990, instituiu aproximadamente 10.000 vagas para o cargo de ADI. Lei homologada e os cargos de pajem foram transformados em ADI.

A década de 1990 foi um período histórico marcado por conquistas de direitos sociais, humanos e educacionais. Por meio da homologação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), a criança passou a ser vista como um sujeito dos direitos. Já o sistema educacional passou a ser regido por uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (Lei 9394/96), que determinou aos municípios serem responsáveis por oferecer educação em creches e pré-escolas (BRASIL, 1996, artigo 11). Também foi regulamentado que o sistema educacional se dividisse em Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e Ensino Médio (Idem, art. 21). Além disso, no tocante à educação infantil, a LDB instaurou a divisão em creche e pré-escola, para atendimento a criança de 0 a 5 anos (Idem, art. 30).

Diante das determinações, em 1998 o MEC enviou para o Congresso Nacional uma proposta para a criação do Plano Nacional de Educação, homologado em 2001. Naquela proposta, ficou evidente a dúvida em relação aos profissionais que atuavam nas creches, principalmente no seguinte trecho:

A formação de pessoal qualificado para trabalhar em creches não pode se confundir com a formação regular para o magistério. Há outros profissionais cuja formação os torna competentes para exercer esse trabalho: enfermeiras, médicos pediatras, psicólogos e assistentes sociais com formação específica, tanto quanto professores. (BRASIL, 1998, p.22)

Contudo, a Lei nº 10.172/2001 aprovou o PNE e todos os profissionais passaram a ser chamados de professores. Foi uma proposta que refletiu também nas metas para o governo integrar as creches no Sistema Educacional, afirmando que os municípios teriam o prazo de 03 (três) anos para concluir o processo.

Com os prazos chegando ao fim, perto do término do mandato do ex-prefeito Celso Pitta, foi criada a Portaria nº 03/1999 que constitui uma comissão

de membros da Secretaria de Assistência social e da Secretaria da Educação a fim de organizar a integração das creches ao sistema de ensino. (FRANCO, 2009)

Iniciada em janeiro de 2000, a gestão da prefeita Marta Suplicy, deu continuidade a integração e por meio da publicação do decreto 40.268/01, criou as diretrizes para a integração das creches no sistema educacional e mudou a denominação de *creches*<sup>4</sup> para CEI (Centro de Educação Infantil).

Diferentes transformações no sistema educacional paulistano foram promovidas por aquela gestão municipal. Em relação à educação infantil, houve a extinção da vacância do cargo ADI (Assistente de Desenvolvimento Infantil, antigo pajem) e no lugar a criação do cargo de PDI (Professor de Desenvolvimento Infantil), por meio da Lei nº 13.574/2003, do cargo de PDI (Professor de Desenvolvimento Infantil).

O primeiro concurso público para ocupar o cargo de PDI ocorreu em 2004, ano que ingressei como professora em uma creche municipal. Muito se falava que a atribuição de ADIs seria auxiliar a troca de fraldas e os banhos enquanto os PDIs se limitariam ao trabalho pedagógico.

Mas, quando assumi o cargo de PDI, me deparei com outra realidade. A jornada de trabalho era de seis horas, sem horário para lanche ou almoço e as condições eram insalubres para cuidar das crianças. Após entrar em uma sala de berçário I (crianças do nascimento a um ano de idade) e me deparar com uma professora iniciante, perguntei à coordenadora pedagógica o que era necessário para trabalhar com as crianças daquela faixa etária. Ela prontamente respondeu: “Não sei, apenas dê brinquedos, troque as fraldas e vá trocando vínculos afetivos durante o banho”. Insatisfeita com a resposta, logo depois iniciei o curso de Pedagogia, que me impulsionou a entrar no mundo da pesquisa.

Ao longo do processo de estudo, trabalho e pesquisa, houve algumas mudanças na forma de ver o bebê e a criança. Mudaram também os sistemas educacionais de acordo com as gestões de prefeitos ansiosos por deixar marcas em todas as esferas.

---

<sup>4</sup> Esta pesquisa será realizada na Prefeitura de São Paulo cuja denominação para o espaço que atende crianças de 0 a 3 anos de idade é CEI (Centro de Educação Infantil). Todavia a escrita deste trabalho chamará de creche, visto que, até o momento, é a nomenclatura escrita na LDB e se trata de um termo comum a todos e de legislação nacional.

Outras mudanças foram por parte do grupo de professores, dentre as quais, uma pausa para estudo durante o horário de expediente, a participação em PEA (Projetos Especiais de Ação) e o acesso a outros cargos por meio de designação. Mas, ainda existem discursos entre o professorado enxergando o professor de creche como cuidador, enquanto o trabalho pedagógico já está consolidado na pré-escola (EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil).

Em 2007, foi publicada a Lei nº 14.660/07, que reorganizou o quadro dos profissionais de educação e deu uma única oportunidade para o professor de creche migrar para a EMEI/EMEF. Muitos professores diziam que transformariam o cargo, argumentando que o trabalho físico era exaustivo, na troca de fraldas e banhos obrigatórios (existentes até os dias atuais) e que havia a valorização do *ser professor* na outra esfera municipal. Todavia, quando chegou o momento, alguns preferiram entrar via concurso público, pois tinham medo de chegar lá e perder pontos ou ser o último da escala para atribuição de turma/sala. Tal realidade também ficou evidente com o número de pedidos de exoneração. Desde 2004, quando fui admitida, até o momento, muitas colegas exoneraram por causa da falta de reconhecimento de seus esforços ou alegando que não tinham perfil para a função, pois se tratava de um trabalho braçal e não intelectual. Escutei diferentes argumentos durante minha atuação como professora, alguns desmereciam o trabalho na creche e me faziam refletir sobre o meu papel.

A Lei nº 14.660/07 também transformou PDI (Professor de Desenvolvimento Infantil) em PEI (Professor de Educação Infantil). O professor que atua na EMEI possui outro cargo, PEIF (Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental), e deve prestar concurso público para atuar em creche. No entanto, pode migrar sem restrições para o ensino fundamental (EMEF), caracterizando uma categorização de docentes, que também é uma divisão da Educação Infantil.

Diante destas reflexões, o objetivo é esclarecer como os profissionais da creche foram tendo seu espaço reconhecido em legislações no município de São Paulo. Tal avanço ocorreu somente na esfera municipal, enquanto na federal, muitos municípios não consideram o profissional de creche como um professor e registram-no como apoio educacional, dentre outras funções fora da carreira

do magistério. Assim sendo, o próximo capítulo trataremos dos currículos da educação infantil no município de São Paulo, como forma de regulamentação de práticas pedagógicas em creches.

## **CAPÍTULO II**

### **CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONCEITOS, DOCUMENTOS E REFLEXÕES**

O primeiro capítulo trouxe uma reflexão sobre as regulamentações que legitimaram a profissional de creche enquanto docente. Considerando sua prática pedagógica como uma realidade repleta de comportamentos didáticos e políticos que condicionam a teorização sobre o currículo (SACRISTÁN, 2017, p.13), o segundo capítulo se constrói a fim de refletir sobre o que estrutura as práticas curriculares e a valorização da aprendizagem dos bebês e das crianças pequenas.

#### **2.1 INICIANDO OS DIÁLOGOS SOBRE CURRÍCULO**

A concepção sobre o currículo não é única, pois abarca diferentes análises, seja do ponto de vista prático ou documental. Seja ao estudar a história ou a realidade. Seguindo este princípio, Sacristán (2017, p.14) analisa o currículo a partir de cinco eixos:

1. A função social do currículo, que busca o elo entre a sociedade e a unidade educacional;
2. Plano educativo ou projeto, almejado ou real, que possui diferentes elementos constituintes, como experiência, conteúdo.
3. O currículo “como expressão formal e material do projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.” (p.14);
4. O currículo numa esfera prática, a partir da premissa que supõe a análise dos processos de ensino e da realidade prática e o estudo do currículo como um “território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas” (p.14) e sustenta a relação entre teoria e prática como indissociável;
5. O currículo se refere àqueles que possuem uma atividade sobre esses assuntos.

São eixos que determinam que o currículo possua funções concretas na própria escola, ultrapasse o plano educativo e caracterize um determinado momento histórico, social e cultural, à medida que se constitui um contexto detentor de uma identidade própria. Por isso, Tadeu (2016) diz que o currículo, em todas as suas concepções teóricas, é um documento de identidade, pois o termo identidade caracteriza, de forma única, cada sujeito em suas especificidades, seus valores, conhecimentos e ações.

Como a identidade se constrói na relação do sujeito com o meio, tal processo professa saberes. Neste sentido, Feldmann e Masetto (2017) acreditam que o currículo é uma “construção social e epistemológica do conhecimento concretizado em espaços educativos e vivenciado em movimentos de tensões e lutas pela ocupação territorial dos saberes” (p.567). Assim, para os autores, o currículo reflete a dimensão da inconclusão sobre o conceito de currículo, já que somos seres inacabados e não podemos analisar o currículo numa visão superficial, pois seu conceito está imbuído de outras concepções diversas.

Diante desse inacabamento é que sofremos transformações. O currículo não se difere porque suas mudanças ocorrem a partir da sua relação com a prática que lhe dará um sentido próprio, de acordo com determinado contexto. É nesta prática social que o currículo concretiza a garantia do direito à educação e à formação do sujeito.

Tal prática pedagógica se insere no currículo que corresponde à seleção de conteúdos necessários para as aprendizagens dos sujeitos, além de ser um componente formador da realidade educacional, pois organiza o tempo e espaço, em processos individuais e coletivos, relacionando as experiências em diferentes momentos e necessidades. (MASETTO, 2018)

Para Sacristán (2017), ao idealizar o currículo como práxis, entende-se que existem diferentes ações interventoras em sua configuração, já que é o cruzamento de diferentes práticas, de ordem política, com conteúdo, com saberes docentes, com interações entre estudantes e professores.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma

prática que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. (SACRISTÁN, 2017, p.15)

Isso possibilita compreender que a prática pedagógica também é currículo. O currículo não apenas indica o que se aprende em determinada etapa de educação, desde a educação infantil à educação superior, bem como a seleção de conteúdos pertinentes a cada área do conhecimento. Mas, além dos conteúdos, o currículo trabalha com “métodos e técnicas, teoria prática, competências e atitudes, numa interação entre professores, gestores, alunos, programas e ambientes”. (MASETTO, 2018, p.19)

Ao analisar as dimensões que abarcam sua concepção, entende-se o ponto de vista de Young (2014) sobre o currículo além de ter caráter crítico à medida que se pergunta “*o que é ensinado?*” nas diferentes esferas educacionais, é normativo e subdividido em dois significados. O primeiro se refere às próprias regras que norteiam a construção e prática do currículo e o segundo, “ao fato de que a educação sempre implica valores morais sobre uma ‘boa pessoa’ e uma ‘boa sociedade’.” Em outras palavras, “*para que estamos educando?*” (p.194).

Assim sendo, ao tentar responder às perguntas “o que” e “para que”, o conceito de currículo não está sendo reduzido apenas no âmbito da prática. Segundo o autor, torna reducionista o conceito de currículo e impede a compreensão de concepções históricas e ideológicas que incidiram em sua elaboração, repercutindo, assim, em ações que impedem seu controle.

Goodson (2013) permite compreender os conflitos que permeiam o conceito de currículo à medida que traz a discussão de dois conceitos promotores de sua concepção: o “currículo como fato”, que valoriza aspectos culturais e políticos no seu processo histórico e o “currículo como prática”, que precede “a ação contemporânea e faz concessões à ação contraditória, anômala ou transcendente em relação à definição pré-ativa.” (p.19), ou seja, em relação às disciplinas ensinadas, explicando assim, que o passado e o presente colidem em suas concepções sobre o que ensinar.

Diante de tal complexidade, ao buscar uma definição, é que se encaminha a contextualização do conceito de currículo na educação infantil, com as especificidades características da aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos.

## 2.2 VISÕES E PERSPECTIVAS SOBRE O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Todo o conceito de currículo estudado até o momento não se difere quando se trata da Educação Infantil, a não ser quando se utiliza o termo ensino, já que a Educação Infantil prevê o papel de mediação pedagógica do professor, que não é voltado para um ensino de conteúdo, mas sim para possibilitar diferentes experiências para o desenvolvimento integral das crianças, a fim de estimular diferentes aspectos, dentre eles o emocional, o afetivo, o cognitivo e o social. Além disso, todo o trabalho na educação infantil prevê o estímulo à conquista da autonomia pela criança.

Quando Young (2014) reflete sobre a concepção do currículo a partir de duas questões “*o que e para que*”, ele contempla o campo de atuação do professor em relação “ao que trabalhar na educação infantil”. Então, para que se deve trabalhar com determinadas ações na educação infantil?

Deve-se levar em conta que o público na educação infantil é heterogêneo em relação à sua maturidade cognitiva e corporal, já que um bebê de 3 a 4 meses se diferencia de uma criança de 3 anos de idade que, por sua vez, se diferencia de uma com 5 anos. O nível de interesse se transforma à medida que a criança cresce e entra em contato com o mundo que a cerca. Assim, sua capacidade motora vai ampliando de engatinhar para andar e correr. Sua linguagem amplia de balbucios para pequenas palavras e a elaboração de frases. Seus medos vão sendo superados, a lei da gravidade vai sendo desafiada em ações envolvendo o brincar, o pular e o escalar, e os limites do seu corpo são superados quando desafiados a conhecer e a realizar novas ações e movimentos.

Logo, quando se refere a quem o currículo da Educação Infantil é construído, trata-se de um grupo diversificado, não apenas em aspectos culturais, sociais, mas também, em seus aspectos biológicos. Assim sendo, as propostas pedagógicas na Educação Infantil se diferenciam entre uma educação para bebês e crianças pequenas, abrangendo um público do nascimento aos 3 anos de idade, e uma educação para crianças maiores, de 4 a 5 anos de idade. Ambas as propostas se dividem em duas esferas educacionais, creche e pré-escola, respectivamente.

O currículo na Educação Infantil é regulamento por alguns documentos, por exemplo, as Diretrizes Nacionais de Educação Infantil, pelo parecer CNE/CEB nº20/2009, que possuem caráter obrigatório e contribuinte para a formulação de políticas de formação de todos os profissionais da educação, bem como subsidia o planejamento, a concretização e a avaliação do projeto político pedagógico das unidades de educação. Além de servir para comunicar as famílias sobre o trabalho que foi desenvolvido nessas unidades. (BRASIL, 2009, p.84)

As Diretrizes foram instituídas pela Resolução nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009, que determina que o currículo na educação infantil é concebido:

como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, art. 09).

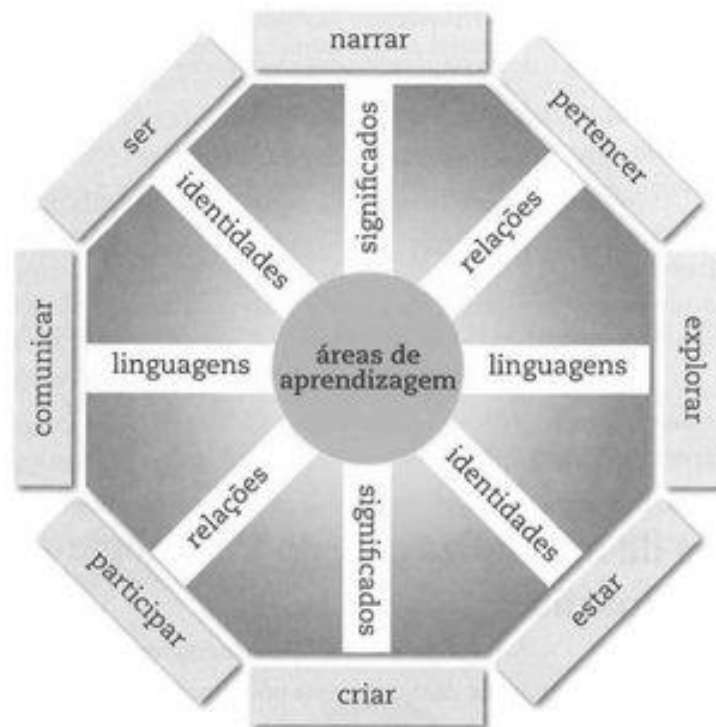
Esse artigo da Resolução nº 05 concebe o papel das propostas pedagógicas na promoção de experiências que valorizem os saberes, além de impulsionar os alunos a conhecer algo novo, não de forma transmissiva, mas em um caráter participativo que valorize as vivências.

Segundo tal perspectiva, Zabalza (2016) defende que o currículo na Educação Infantil deve fortalecer duas representações: a de percepção social e o “não currículo”, ou seja, que a Educação Infantil não deve desenvolver um currículo formalizado, com disciplinas segmentadas, sem que as crianças vivenciem a experiência diária e sem que desfrutem a experiência com as outras.

Logo, o autor diz que o currículo, o projeto político pedagógico e o plano de trabalho, são documentos que constituem as ações da Educação Infantil. Considerando que o currículo é o ponto de partida, é por meio do trabalho que se deseja abordar os aspectos gerais.

Já Oliveira-Formosinho (2019) defende um currículo pautado na Pedagogia da Participação, que possui alguns eixos pedagógicos demonstrados na figura abaixo.

Figura 1: Áreas da aprendizagem em Pedagogia da Participação



Fonte: OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p.40

O círculo exterior é caracterizado pelos eixos pedagógicos: ser, narrar, pertencer, explorar, estar, criar, participar e comunicar. Por sua vez, o círculo interno está ligado às áreas de aprendizagem, envolvendo: identidades, significados, relações e linguagens. Cada eixo é norteado por sua concepção de cultivar um ser holístico, ou seja, o ser humano como um todo, em sua integralidade. E não em partes, como faz o currículo segmentado por disciplinas.

Assim, do ponto de vista dos referidos autores, o eixo pedagógico ser/estar é elaborado com base na construção de identidades plurais, pensando que o ser humano é um ser plural e social. Inseridas num ambiente de interação, as identidades pessoais se relacionam com o desenvolvimento sociocultural.

O segundo eixo se refere ao pertencer e participar, ou seja, crescer em participação significa que a criança tem o sentimento de pertencimento àquele local porque é respeitada.

O terceiro eixo se refere à exploração e comunicação, pois “explorar, experimentar, refletir, analisar e comunicar é um processo que possibilita aprender, pensar e conhecer” (OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO, 2019, p. 36), sendo que a exploração comunicativa é realizada por meio das cem linguagens.

O quarto eixo se refere às narrativas das jornadas de aprendizagem, que expressam a intenção de ver a criança aprendendo a partir da narração, uma forma de documentação pedagógica que tem como base a comunicação de “aprender sobre aprender, aprender sobre si mesmo e como se aprende”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 37). Assim sendo, cada eixo está interligado aos demais apontando para as quatro áreas centrais de aprendizagem, as identidades, as relações, as linguagens e os significados.

A visão curricular de Zabalza (2016) é pautada em uma Didática para a educação infantil, diferente da visão de Oliveira-Formosinho (2013, 2019) que defende um modelo curricular a partir da Pedagogia da Participação.

Libâneo (2012) faz contribuições para a compreensão da diferença entre didática e pedagogia. A conceptualização do campo da Pedagogia diz respeito a uma ciência capaz de estudar e investigar os fenômenos educativos e epistemológicos para compreender como os “fatores socioculturais e institucionais atuam nos processos de transformação dos sujeitos, mas, também em que condições esses múltiplos sujeitos aprendem melhor” (p.39). A Pedagogia se preocupa com a orientação do trabalho educativo, pois se refere ao “por que se faz?” e não apenas ao “como se faz”.

Para o autor supracitado, a didática realiza os objetivos educacionais em situações específicas no processo de ensino e aprendizagem, assegurando ao corpo docente seus objetivos, métodos, conteúdos etc. Embora formem uma unidade, a Pedagogia se difere da Didática, pois “se é fato que todo o trabalho didático é trabalho pedagógico, nem todo o trabalho pedagógico é trabalho didático, já que há uma grande variedade de práticas educativas além da escola” (LIBANEO, 2012. p.39). Assim é possível compreender que a didática é componente específico das unidades educacionais.

Contudo, quando se referem às teorias curriculares de Young (2014), que consideram “o *que* e *para que*”, as propostas curriculares que mais se

assemelham a nossa concepção de educação infantil fazem parte da Pedagogia da Participação. Prova disso é a percepção integrada das ações para a educação infantil: as áreas centrais de aprendizagem, as identidades, as relações, as linguagens e os significados. Além disso, ambas as teorias defendem a aprendizagem da educação infantil a partir da experiência e não por meio de práticas transmissivas. Na Pedagogia da Participação, é possível perceber a documentação pedagógica como forma de aprendizagem da criança, que acaba por refletir sobre sua própria construção do conhecimento, além de registrar práticas para desconstruir antigas crenças.

Diante das abordagens estudadas, a territorialização do currículo ocorre quando o documento regulamentador chega e rege as práticas pedagógicas. Estados e municípios, cada qual com suas secretarias de educação, possuem autonomia para criar, em âmbito local, seus próprios currículos valorizando a história e a cultura de cada comunidade, inspirados nos documentos que regem a educação nacional, como as leis, diretrizes e a base curricular brasileira, que atualmente é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

### 2.3 BNCC E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC foi implantada pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e é um documento regulamentador de toda a Educação Básica Nacional, seja pública ou privada. Já no primeiro artigo define que a aprendizagem, como um direito de todos, se expressa por competências.

No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, art. 03)

No contexto da Educação Infantil essas competências se desdobram em “seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados às crianças (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se).”

(BRASIL, 2017, p.27). Tais direitos são estruturados em cinco campos de experiência:

1. O eu, o outro e o nós: envolve o processo interacional entre os sujeitos e cultura na sociedade.
2. Corpo, gestos e movimento: compreende que o corpo se expressa em diferentes linguagens, seja no teatro, na música, na dança, ou na brincadeira de faz de conta.
3. Traços, sons, cores e formas: ampliação do repertório cultural da criança por meio das artes visuais.
4. Escuta, fala, pensamento e imaginação: são as situações de comunicação que a criança está inserida.
5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: se trata do contexto social, cultura e de tempo que a criança vivencia. Se trata do conhecimento e imersão do território.

Estes campos de experiência são organizados para envolver três grupos de idades que são contempladas na educação infantil, e o documento traz os termos que os definem como:

- Bebês: de zero a 1 ano e seis meses;
- Crianças bem pequenas: 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses;
- Crianças pequenas: 4 anos a 5 anos e 11 meses.

A proposta curricular nacional brasileira foi inspirada no documento italiano “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione” que traz o conceito de competências e em seu currículo de educação infantil os seguintes campos de experiências: Il sé e l’altro (O eu e o outro); Il corpo e il movimento (o corpo e o movimento); Immagini, suoni, colori (Imagens, sons e cores); I discorsi e le parole (O discurso e as palavras); La conoscenza del mondo (Conhecimento de mundo). (ITALIA, 2012)

É muito empolgante observar como a Itália trouxe contribuições para a construção do nosso currículo, visto que possuem a melhor educação infantil do mundo, mas agora é necessário maior investimento público em infraestrutura nas unidades educacionais, visando o espaço como forma de aprendizado, e não como vemos que escolas para a infância parecem celas de prisões, com

portas de aço, janelas pequenas (vitrôs) e grades. Ou creches públicas sem parques, sem verde, implantadas em pequenos espaços (sobradinhos) apenas para atender a demanda.

A BNCC traz o conceito de ampliação em relação as aprendizagens das crianças, e não na transmissão, ou seja, a criança já possui conhecimento e o professor irá mediar sua ampliação por meio de propostas intencionais e interacionais. E os campos de experiência são uma ação interdisciplinar, pois por meio de uma brincadeira são envolvidos os diferentes eixos.

Diante da implantação de um novo currículo nacional – a BNCC, os municípios começaram a reorganizar seus currículos de forma regionalizada e foi assim que vivenciamos a implantação do currículo na educação infantil do município de São Paulo, em âmbito local.

## 2.4 OS DOCUMENTOS QUE REGULAMENTAM O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS CURRICULARES NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Na prefeitura do município de São Paulo (PMSP), atualmente há dois documentos que regem a prática docente na Educação Infantil: o currículo integrador, que propõe ações integradas e de continuidade pedagógica entre creche, pré-escola e ensino fundamental (uma vez que estas são voltadas para um sujeito único e indivisível) e o currículo da Educação Infantil que, inspirado pela BNCC, traz novas contribuições para a prática docente.

### 2.4.1 O currículo integrador da infância paulistana

O documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana” (SÃO PAULO, 2015) retrata um trabalho para diminuir a cisão entre as diferentes unidades que atendem as crianças do Centro de Educação Infantil (CEI), da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), ou seja, trata da educação de 0 a 12 anos como um processo contínuo e sem rupturas.

Segundo Torquato Silva (2020) a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME/SP constrói o currículo integrador a partir da Orientação Normativa nº01/2013 junto com debates e estudos “inicialmente realizados a partir de encontros com as equipes de orientação técnica das diretorias regionais

de educação (DREs) da cidade de São Paulo e em continuidade com as equipes das unidades educacionais, sendo estes realizados em forma de seminários.”

(p.24)

O documento propõe as unidades educacionais

organizar o trabalho pedagógico para bebês e crianças para promover a constituição por cada bebê e cada criança da máxima inteligência e das melhores qualidades da personalidade, lembrando que este é um processo contínuo para a criança que entra na Educação Infantil e segue pelo Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2015, p.08)

O objetivo é manter a proximidade entre suas propostas pedagógicas para que não ocorram rupturas no desenvolvimento da criança ao transpor cada etapa. Portanto, a educação de bebês e crianças deve ser articulada e sequenciada valorizando a cultura infantil, sem se afastar de suas concepções de infância, currículo e práticas pedagógicas.

O documento supracitado contribui positivamente para a evolução do sistema de educação, pois vê a criança como única em um processo de aprendizagem contínuo. E ao retratar as ações do professor, possibilita momentos desafiadores que ampliam a experiência das crianças em suas diferentes potencialidades.

Enquanto a visão instrucional privilegia atividades de treino em detrimento da aprendizagem de diferentes linguagens e conteúdos, o documento de 2015 valoriza a construção do conhecimento dos sujeitos não por meio de uma educação bancária, mas a partir da ação e participação.

Tece críticas a opiniões que veem os bebês e crianças como “seres incompletos, incapazes e carentes fundamentaram propostas pedagógicas e currículos com tendências e pressupostos assistencialistas, compensatórios e preparatórios que consideravam a criança, não em sua vida presente, mas como um eterno “vir a ser”. (SÃO PAULO, 2015, p.10). E assim propõe uma reflexão sobre as relações de poder que são estabelecidas com adultos e crianças que visam dominação ao invés de um processo dialógico e coletivo, defendendo um currículo descolonizador.

Outro caráter inovador é tratar a infância sem rupturas entre corpo e mente, ou entre o tempo de brincar e o tempo de aprender. Ou seja, é o currículo

“da e para a infância”, tem como princípio que toda a modalidade educacional em que a criança se encontra, não se pode deixar de brincar, ela avança em suas aprendizagens mantendo as propriedades da sua infância.(SÃO PAULO, 2015, p.08).

Portanto, a ampliação dessas potencialidades deve ser apoiada e organizada pelos docentes, que possuem o papel fundamental de oportunizar ações desafiadoras a partir da escuta e do olhar observador sobre a criança.

O currículo integrador da infância paulistana também traz a discussão sobre as dimensões das funções “cuidar” e “educar”, que compõem a Educação Básica e a Educação Infantil, diferenciando cuidados higienistas, que limitam-se apenas ao corpo, proteção e alimentação. E vê, que o cuidar está presente em diferentes ações como

O cuidar está na observação, na escuta, na comunicação e na ação em comum que se estabelece entre adultos e bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, na compreensão e no acolhimento de suas necessidades, na consideração de sua voz, gestos, choros, linguagens que expressam seus pensamentos, desejos e vontades de saber (SÃO PAULO, 2015, p.25)

Kramer (2005) defende que tais dimensões inerentes ao ser humano, pois até na Educação Superior “educamos” e “cuidamos”. Todavia é uma concepção a ser superada, pois ainda há a crença que, a creche é um local onde se cuida da criança. A creche une o “cuidar” ao “educar” (ligado aos aspectos cognitivos e intelectuais) para que a criança continue construindo a sua autonomia.

Portanto, valoriza as diferentes infâncias que são contempladas em toda a esfera da educação infantil e ensino fundamental, da rede municipal de São Paulo e é considerada na elaboração do currículo que promove processos de desenvolvimento e aprendizagem e que não vivenciem rupturas entre corpo e mente, cuidado e educação, aprender e brincar. E ainda para Torquato Silva (2010) os princípios que regem o currículo integrador que é a transição da criança do CEI para a EMEI, e da EMEI para a EMEF, ainda necessita processos que promovam e facilitem essa continuidade.

## 2.4.2 O currículo da Educação Infantil da PMSP

O currículo da Educação Infantil no município de São Paulo é concretizado pelo documento “Currículo da Cidade – Educação Infantil”, publicado em 2019, norteado por outros documentos como o currículo integrador, os indicadores de qualidade da educação paulistana, as Diretrizes curriculares de educação e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Este novo currículo, além de valorizar a escuta, a autoria e o protagonismo infantil, reconhece o papel do docente enquanto mediador de relações horizontais entre adultos e crianças, numa relação de interdependência e sem subordinações. Também procura dar visibilidade aos bebês, já que eram poucos citados em outros documentos. (SÃO PAULO, 2019)

O desenvolvimento do currículo na Educação Infantil é determinado por diferentes eixos interligados às dimensões de educar e cuidar de bebês e crianças pequenas. Tais eixos se referem às experiências planejadas e vividas e aos documentos legais regulamentadores da ação educativa e da aprendizagem em si. Como a aprendizagem de bebês e crianças ocorre em interações e em brincadeiras do dia a dia, o documento “Currículo da Cidade – Educação Infantil” indica possibilidades educativas. Por ser um documento norteador, reforça que os processos de aprendizagem são decididos nas relações cotidianas entre os sujeitos da aprendizagem (docente e crianças). (SÃO PAULO, 2019, p.12)

O currículo da cidade de São Paulo traz uma matriz de saberes que se compromete com uma educação pública de qualidade, dentre a Educação Infantil e Ensino Fundamental que são:

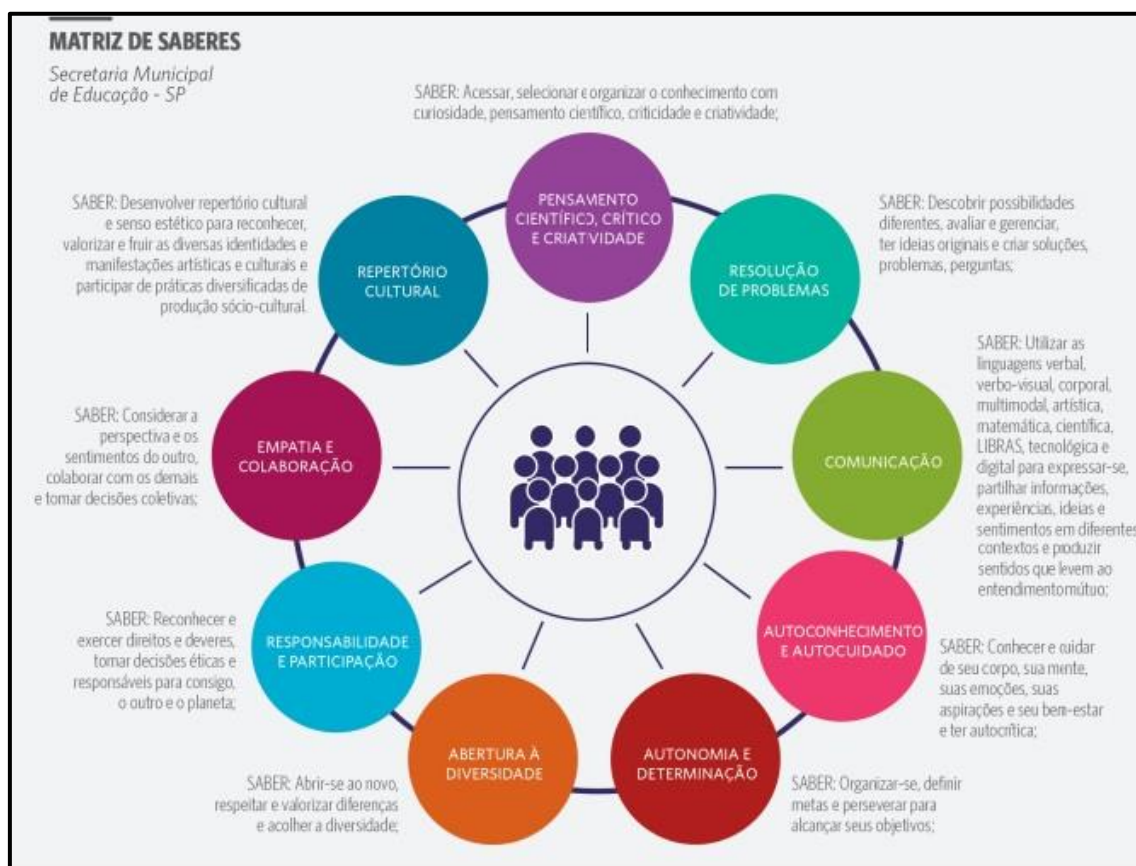
1. Princípios éticos, políticos e estéticos
2. Saberes historicamente acumulados que fazem sentido para a vida dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos no século XXI
3. Abordagens pedagógicas que priorizam as vozes de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos
4. Valores fundamentais da contemporaneidade baseados em “solidariedade, singularidade, coletividade, igualdade e liberdade”

## 5. Concepções de Educação Integral e Educação Inclusiva voltadas a promover o desenvolvimento humano integral e a equidade.

Para a construção da matriz de saberes, a secretaria municipal de educação “considerou a opinião de 43.655 estudantes do Ensino Fundamental que participaram, em 2017” (SÃO PAULO, 2019, p.39). Sua finalidade é contribuir para a formação de cidadãos que “fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável, e indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização” (p.40)

E assim a matriz de saberes ficou organizada da seguinte forma:

Figura 2: Matriz de saberes



Fonte: SÃO PAULO, 2019.

Também tem como princípios norteadores, a educação para a equidade que vai além da igualdade, a educação inclusiva e a educação integral, que valoriza a integralidade do sujeito e não uma educação em tempo integral, visto

que parte do comprometimento com as práticas integradas de formação e desenvolvimento integral da criança, em suas dimensões afetivas, intelectuais, físicas, sociais, ética, moral e simbólica. (SÃO PAULO, 2019)

O currículo da cidade de São Paulo é dividido em capítulos que são:

1. Capítulo 1 - A escola como espaço social da esfera pública: que se refere a questão da territorialidade, e concebe a cidade de São Paulo como cidade educadora, pois as unidades educacionais devem se apropriar do seu entorno e de todos os espaços da cidade, “apropriar-se dos territórios potencializando-os como espaço do brincar e de convivência com as crianças ajuda a desenvolver a noção de pertencimento e de que ‘o público é de todos’.” (SÃO PAULO, 2019, p.25). Portanto, as políticas de incentivo a apropriação do território pelo público infantil devem ser criadas e efetivadas não apenas em determinado bairro, mas por toda a cidade de São Paulo. Vale ressaltar que a socialização com outros indivíduos contribuiu para o bem-estar infantil, favorecendo a aprendizagem.
2. Capítulo 2 - Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas Unidades Educacionais – as aprendizagens de bebês e crianças se dá no processo interacional entre sujeitos e ambientes.
3. Capítulo 3 - A Reinvenção da ação docente na Educação Infantil: o profissional que atua junto aos bebês e crianças deve ser um observador participante, que escuta, que ajuda na organização de espaços de aprendizagem e desafiadores.
4. Capítulo 4 - Articulando a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: traz a proposta do currículo integrador de transição das crianças para o Ensino Fundamental, em que o brincar está inerente a ação da criança e não deve possuir rupturas quando chegar na etapa de escolarização. As unidades devem propor momentos em que as crianças conheçam fisicamente o espaço que irá frequentar, para propor um acolhimento saudável.
5. Capítulo 5 - A Gestão Democrática e a Implementação do Currículo: propõe ações dentro de uma gramática curricular para que as práticas pedagógicas

sejam fundamentadas nesse documento, bem como ações junto ao Projeto Político Pedagógico, o Plano de Ação de todos os participantes da vida educacional do bebê e da criança.

Todos esses capítulos trazem concepções atuais sobre a Educação Infantil, mas se contradizem quanto as práticas efetivas, como se apropriar do território, em que dependendo da localidade, devido a violência urbana, pode ser um mero faz de conta. Como o próprio documento diz, há diferentes culturas em nossa cidade, e na imensidão da diversidade sociocultural, em um bairro é possível essa apropriação, em outro não. E isso dependerá da sensibilidade de cada membro das unidades e de seu desejo de transformar o contexto.

Outro ponto considerado inovador nesses documentos é trazer a tecnologia para a educação infantil, visto que o argumento das críticas às ações dos professores que trabalhavam com mídias era que a criança deveria brincar e explorar a natureza ao invés de se envolver com a tecnologia, já que teria a vida inteira para manuseá-la.

Sempre discordei desse posicionamento, pois vejo que a criança está num contexto social e cultural em que se faz uso desse recurso como forma de comunicação e interação. Sendo assim, foi planejado com bebês de 1 a 2 anos da creche uma proposta com a utilização de tecnologia. Utilizando a fotografia como recurso potencializador da aprendizagem. Naquele dia foi realizada uma sessão de fotos, com fantasias, adereços, dentre outros recursos, e os bebês manusearam as máquinas fotográficas. Outro recurso pedagógico foi utilizar dois softwares infantis cujo resultado surpreendeu em relação à atenção, à interação com outros indivíduos e ao desenvolvimento de autoconfiança.

Outro aspecto que propôs uma reflexão foi trazer o termo escola, não com uma conotação da forma convencional, que se traduz em práticas escolarizantes, mas instituições de vivências e interações entre infâncias, ou seja, “o termo “escola” neste documento será tomado como instituição de vivências de infâncias, de interações sociais e culturais, de aprendizagens e desenvolvimento” (SÃO PAULO, 2019, p.20)

Uma educação que valorize as relações étnico raciais, a inclusão, a escuta de bebês e crianças e a documentação pedagógica também é contemplada no

documento. Mas o que torna inovador é a preocupação com o desenvolvimento sustentável do planeta, propondo uma reflexão sobre 17 ODS (Objetivo de desenvolvimento sustentável) criadas por representantes mundiais na ONU (Organização das Nações Unidas) para promover ações que visam uma vida digna, próspera, equitativa na terra para todos. (SÃO PAULO, 2019).

Diferentes pontos do documento trazem ODS distintas para dizer que aquele título revela um trabalho voltado para atingir determinada meta sustentável. Por exemplo, as interações com mundo, explícitas na ODS 4, com a meta 4.1 que visa a garantia a todos e todas o ensino primário e secundário, livre, equitativo e de qualidade. Assim é adaptado para a nossa realidade que se trata da Educação Infantil.

Dessa forma, o “Currículo da Cidade - Educação Infantil” traz aspectos inovadores e teorias que nos fazem refletir sobre a intencionalidade do professor, bem como seu papel, no processo de relação com os bebês e crianças pequenas. Enquanto professora da rede municipal, esse foi o primeiro documento que realmente se consegue estabelecer a escuta de alunos, famílias e profissionais da educação na elaboração do documento, que se deu em duas fases.

Consultamos as UEs e 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. As consultas se constituíram em momentos formativos, pois ao se debruçar cuidadosamente na leitura do material, sinalizando ponderações, comparações, inconsistências e elogios, geraram-se coletivamente processos reflexivos. (SÃO PAULO, 2019, p.13)

Assim sendo, os documentos curriculares que regulamentam as práticas pedagógicas das unidades educacionais são instrumentos que reconhecem o bebê e a criança e os valoriza como sujeitos de direitos de uma educação qualificada. Dessa forma, é fundamental que também tenha uma formação de professores que dignifique esse currículo em sala, junto as crianças, pois caso contrário, serão apenas letras vazias. Por isso, iremos dialogar no próximo capítulo, sobre a formação de professores discutindo a partir de um campo epistemológico visões que reverberam na prática pedagógica.

### **CAPÍTULO III**

## **DIALOGOS TEÓRICOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE**

Nesse contexto atual, pensar num currículo para a prática é pensar nos seus profissionais e em uma formação para seu desenvolvimento profissional. Assim, com o impacto da sociedade da informação, a influência do mundo científico e tecnológico e advento de um mundo globalizado, a formação profissional ocorre de forma mais acessível e oferece possibilidades para o acesso à cultura, a informação e a oportunidades de trabalho. Logo, pensar na formação ao longo da carreira profissional aparece como prioritária para o desenvolvimento do trabalhador, assunto que iremos discutir nesse capítulo.

### **3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO UM PROCESSO DE MUDANÇA**

A formação profissional recebe diferentes nomenclaturas que, se forem analisadas, possuem semelhanças e diferenças entre si, bem como a formação continuada, a formação permanente, a formação ao longo da vida, a formação em prol do desenvolvimento profissional, reciclagem, dentre outras que subjazem especificidades que nos fazem compreender que, durante o desenvolvimento de sua profissionalização é necessário outras formações além da inicial para aprimorar práticas, ter acesso a novas informações, e promover uma transformação pessoal e profissional.

Para Kramer (2008), alguns termos que tratam da formação em serviço, trazem um caráter pejorativo como capacitação “que traz a ideia de dar algo para aqueles que, do contrário, seriam incapazes”(p.119) e ainda o uso do termo reciclagem, “por sugerir que os profissionais [...] podem se descartar da história passada, da experiência vivida e começar tudo de novo” (Ibid.).

Em relação ao campo docente, foco do nosso trabalho, para atuação como professor é necessário muito conhecimento teórico e experiencial, muitas competências que reverberam em diversas habilidades e além disso, ao chegar perto da aposentaria ainda é possível perguntar se conseguimos ser um bom professor, pois a cada turma há novos desafios que nos fazem reaprender, a cada estudante, novas experiências que nos faz olhar para a nossa práxis e a

cada novo colega de trabalho, surgem novos debates que nos fazem conhecer, rever e reviver teorias e práticas.

Desta forma, é possível compreender a formação do professor como um *continuum* ao longo da carreira docente. Esse é um dos conceitos elencados por Garcia (1999), que se trata de uma aprendizagem contínua, interativa e acumulativa, em que a formação inicial é a primeira fase de um processo de desenvolvimento profissional. E o fato de se transformar ao longo da docência, condiz com o segundo conceito levantado pelo autor, que vê a formação de professores como um processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.

Assim, para o autor a formação do professor passa por fases que se diferenciam entre formação inicial, formação durante o período de iniciação e a formação continuada para o desenvolvimento profissional. A formação ao longo da carreira é um campo de desenvolvimento profissional, que promove transformação e inovação curricular, desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem e da profissionalidade do professor.

Para Garcia (1999), a concepção que cerceia a formação para o desenvolvimento profissional dos professores parte do pressuposto de valorização “do caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Essa abordagem apresenta uma forma de implicação na resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista” (p.137) que envolve as ações de aperfeiçoamento dos professores. Isso significa, que a transformação curricular não ocorre apenas com um determinado professor, e sim implica na transformação e desenvolvimento organizacional.

Sendo assim, para o respectivo autor, há diferentes estruturas que compõem a formação do professor em prol do seu desenvolvimento profissional continuado, sendo que gera um processo cíclico de conhecimento sobre o objeto de ensino, o conhecimento sobre si mesmo enquanto profissional, inovação curricular e desenvolvimento do contexto que está inserido, tudo isso implica no compromisso com a construção do conhecimento após o professor assumir novas posturas pedagógicas.

Figura 3: Estruturas que compõe a formação de professor na visão de Garcia (1999)



Fonte: Autoria Própria

Nesse contexto, Imbernón (2015) reconhece que a cada dia é mais complexa a tarefa de ser professor, logo, “formar-se professor também passou a assumir, ainda mais, grandes cotas de exigência” (p.75), visto que a sociedade evoluiu aceleradamente, refletindo nas mudanças de pensar e agir das novas gerações, na escola e nas funções docentes.

Para o referido autor, diante das novas funções, a formação docente deve oferecer meios para desaprender e voltar a aprender, para assim, introduzir novas perspectivas que ocasionem mudança, pois a formação pouco é significativa se não for atrelada a transformação do contexto, da organização, da gestão e das relações de poder. Também, no processo formativo do professor, não deve apenas ensiná-lo e sim criar meios para que aprenda. E assim irá, a partir de sua própria experiência como aprendiz reavaliar suas práticas de ensino.

Nessa perspectiva, Freire (1996) diz que na experiência formadora o professor deve assumir uma postura que ensinar não é transferir conhecimento e sim possibilitar meios para a sua produção ou sua construção. Logo, para o autor não há docência sem discência, pois um não é objeto do outro, e “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.23).

Esse processo de troca de papéis oferece a ação educativa maior validade quanto ao conhecimento construído, e de nenhuma forma impondo modelos e sim criando um processo reflexivo de valorização da diversidade, a partir de um currículo que nunca será neutro, mas que pode ser reconstruído a partir de práticas sociais.

Logo, Pimenta (2012), acrescenta que a formação é um processo de autoformação, visto que os docentes “reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (p.173) e assim vai constituindo seus saberes como *praticum*, isto é, “aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (p.174)

É observável que independente do segmento de ensino, desde a Educação Infantil a Educação Superior, o professor possui o compromisso com a construção do conhecimento, ou seja, com a aprendizagem. E sua grande esperança é que tal conhecimento, o indivíduo utilize para transformar a realidade que o cerca e criando um mundo melhor. E nesse ponto de vista, a aprendizagem ocorre na relação entre professor e estudante, estudante e professor.

Por isso, para Noffs e Feldmann (2013) a formação não apenas está associada apenas ao desenvolvimento profissional como também ao “conceito de desenvolvimento pessoal e a um trabalho em que as pessoas devem “se conhecer” para que possam, em situações de ensino, assumir-se como ensinantes” (p.30). Compreender que estamos falando de um único sujeito, a formação se dá não apenas em seu caráter profissional como pessoal, sendo que de acordo com as autoras acima, é necessário se conhecer para se reconhecer como docentes.

Não é difícil encontrar professores que dizem “eu fecho a porta da minha sala e trabalho do meu jeito”, isso significa que a personalidade que constrói o currículo e influencia a formação docente. Além de mostrar que o território da sala de aula é propriedade do professor, quem tem a autoridade e quem administra os conteúdos e que faz o currículo acontecer. Apesar da ação demonstrar individualização e não necessariamente uma mudança do contexto, esse é um dos pontos que a formação docente deve contemplar para prover a transformação de um determinado coletivo. Também se baseia na capacidade

do professor de tomar decisões, e segundo Tardif (2014) tomar decisões é julgar, que por sua vez se baseia em seus saberes.

Tais saberes profissionais são construídos ao longo da carreira com incidência da formação de professores, no diálogo entre pares e na ação docente junto aos estudantes.

Já Pimenta (2012), reflete que os saberes docentes advêm de três maneiras. Primeiramente da sua experiência profissional, aqueles que o professor constrói no seu cotidiano, no seu processo de reflexão sobre sua própria prática. Também, por meio de saberes teóricos, que não se reduz a informação e sim a análise de conhecimentos, classificando, analisando e contextualizando. E por fim, os saberes pedagógicos, que são as estratégias criadas para a construção do conhecimento, que durante uma formação não modifica a ação de educar, mas alarga conhecimentos sobre sua própria ação, gerando novas práticas caso seja confrontada num processo de reflexão sobre suas práticas e seus saberes pedagógicos.

Sendo assim, os saberes docentes são construídos nas relações pessoais e profissionais entre toda a equipe da escola, inclusive comunidade, nas reflexões teoria e prática, intervenções pedagógicas, e são indicadores que contribuem para subsidiar a formação continuada em prol do “desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores potenciando um trabalho colaborativo para transformar a prática.” (IMBERNÓN, 2015, p, 81)

O professor transforma sua prática quando experimenta novas formas de ensinar a aprender, não apenas no estudo de documentos, mas nas ações em que vive as teorias que o desafiem a pensar suas práticas que incidam no seu (re)planejamento. Ou seja, se fizer sentido ao professor determinada teoria, ele irá aplicá-la no seu cotidiano pedagógico, mas caso contrário serão apenas letras empoeiradas na prateleira do armário.

Para Gaeta e Masetto (2013), todo o processo de formação ou de aprendizagem é um processo de mudança, e que se realiza a partir de uma insatisfação que mobiliza o sujeito para a sua transformação. Seja por motivação externa, aquela que, se não mudarmos seremos prejudicados, ou intrínseca, resultado de um processo de autorreflexão, em que o conhecimento modifica o indivíduo.

Sendo assim, o professor, como qualquer outro profissional, precisa se atualizar, conhecer novas teorias, conhecer outros assuntos para fruir sua criatividade e assim elaborar planos que valorizam as especificidades de cada sujeito que se diferencia dentro de sua classe, que para os respectivos autores, não se reduz a solução de problemas do seu dia a dia profissional, e sim, ocorre na “atualização e o aperfeiçoamento de competências que se dão por meio de um processo de educação, com fases e objetivos específicos, que ocorre ao longo da vida”, (GAETA E MASETTO, 2013, p.107) num processo contínuo e evolutivo.

Na continuidade da visão de Gaeta e Masetto (2013), é por meio da formação continuada que o professor desenvolve sua profissionalidade docente, fazendo uma análise de seu contexto educativo, transformando suas práticas em busca de melhores resultados de aprendizagem.

### 3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando falamos de aprendizagem de bebês e crianças pequenas, sempre buscamos nos referir a situações práticas que os levem a construção do conhecimento, numa perspectiva de ampliação, visto que já possuem consigo uma série de experiências que geraram uma transformação pessoal e cognitiva. E ao nos referirmos a aprendizagem em contextos formais de educação, trazemos a creche e a pré-escola como instituições capazes de zelar pelo desenvolvimento não apenas cognitivo, mas emocional, social e cultural.

Mas para isso é necessário um corpo docente com uma sensibilidade capaz de compreender as entrelinhas do desenvolvimento infantil. Não sendo uma tarefa fácil e única, se busca por meio da formação continuada subsídios para aprimorar ações.

A formação continuada que leva os professores à compreensão de especificidades do contexto da Educação Infantil, como a brincadeira, o desenho, a música, a dança, a capacidade de imaginação e criação das crianças em detrimento de práticas que levem a escolarização na primeira infância, visto que, “a criança pequena aprende em contato com o amplo ambiente educativo

que a cerca, que não pode ser organizado de forma disciplinar” (KISHIMOTO, 2005, p.108)

Para Kishimoto (2005), se a criança aprende de forma integrada, o processo formativo do professor deve passar por formas semelhantes para assim compreender como se dá a construção do conhecimento nessa etapa.

Por isso, voltando a construção do currículo de Educação Infantil, que discutimos no capítulo anterior, os campos de experiência contribuem para promover essa interação e integração entre os objetos, o meio e seus sujeitos. E a formação do professor de Educação Infantil deve tratar dessa integralidade, não promovendo mais divisão e sim gerando processos de reflexão sobre aspectos específicos de sua prática, para gerar ações docentes que constituem a construção de novas propostas de aprendizagem.

Isto significa que o saber fazer docente está constantemente em construção, por meio de dimensões que se interseccionam, tal como a relacional (família, escola, comunidade e criança), a conceitual e teórica (formação inicial e continuada), proposta pedagógica, planejamento docente, visões pessoais e profissionais, a realidade; tudo isso interfere no saber fazer docente que vai se redimensionando na medida em que interage com novos desafios. (HADDAD, 2005)

Sendo assim, Kramer (2008, p.129) enfatiza que para promover a formação docente é necessário observar as particularidades infantis e reconhecer que tanto na formação da criança quanto do docente não há “déficit” e sim a pluralidade de saberes e de diferentes formas de ver e pensar as realidades. Fator que corrobora para compreender complexidade dos contextos formativos e das unidades educativas.

Pensar dessa forma permite colocar um ponto para avançarmos, pois não é possível nivelar todos os docentes a um único patamar, visto que as experiências e contextos sociais são diferentes. A diversidade que enriquece o campo educacional também permite uma formação docente personalizada, de acordo com sua realidade e seus problemas específicos.

Dessa forma, para Sanches (2003), o espaço formativo deve propor interações que levem ao “desenvolvimento pessoal e profissional, articulados entre si, de forma sistemática e intencional, apropriando-se dos processos de

formação e concomitantemente oportunizando um significado às suas próprias histórias de vida.” (p.28)

Posto isto, a formação de professores de Educação Infantil devem levar em conta as especificidades de seus contextos, como na creche e suas ações de desfralde, troca de fraldas, banho, estímulo a conquista de autonomia, conquista do movimento por parte do bebê, dentre outros assuntos que pouco se vê sendo tratados em cursos de formação e que possuem aspectos importantes para respeitar o tempo de cada bebê e criança. E ainda, para romper com uma cultura não benéfica ao bebê e a criança, que separa corpo e mente, brincar ou assistir passivamente um desenho.

Tais singularidades são conhecimentos aprendidos na imersão do profissional no ambiente de trabalho, por meio de orientações técnicas ou o próprio processo formativo. Às vezes, é necessário buscar respostas para problemáticas cotidianas, que se obterá por meio de estudo e pesquisa.

Assim que comecei a atuar como docente na creche, eu tinha apenas 19 anos de idade, era meu primeiro emprego, e o processo de aprendizagem da docência era dada pelo diálogo entre os professores, ou por ordem hierárquica, um exemplo disso era o desfralde, em que enfileirávamos as crianças com seus peniquinhos, após as refeições, para fazerem suas necessidades fisiológicas todas juntas, pois já era uma prática corriqueira. Um certo dia, veio uma orientação por parte da gestora, para não fazer assim, retirou-se os penicos da unidade, e começamos a levar as crianças no vaso sanitário, já que não tinha penico. Não houve um processo de reflexão sobre a ação, apenas o acatamento da ordem da chefia.

Após me propor a estudar e pesquisar, fui percebendo que existem estudos que nos levam a pensar sobre o tempo da criança, pistas que dão por meio do seu desenvolvimento biológico que diz que está pronta para iniciar um desfralde, por exemplo. E que a ação que exercia, quando enfileirava os bebês, era autoritária e que não respeitava a sua individualidade.

Outro ponto de muita dificuldade são as mordidas entre bebês que amedronta professores e faz chorar muitas mães e pais ao verem seus filhos com tal hematoma. Ao longo da docência fui percebendo que quanto mais converso com as famílias sobre aspectos teóricos sobre o desenvolvimento dos

bebês que passa por essa fase, mais se tranquilizam diante de tal acontecimento.

A comunicação entre professor e família é fundamental para a construção de relação de confiança, pois temos um único foco, que o melhor seja ofertado ao bebê ou a criança.

Esses pontos específicos nunca foram abordados em cursos de formação seja inicial ou continuada, apenas fui aprendendo na prática ou com pesquisas em leituras pessoais. E se houver cursos acredito que poucos professores irão participar com a ideia de “já sei o conteúdo”.

Nesse sentido, é necessário

diversificar os modelos e práticas de formação, instituir novas relações dos educadores com o saber pedagógico e científico, criar progressivamente uma cultura de formação: os profissionais como protagonistas ativos nas fases do processo: concepção, acompanhamento e avaliação. (SANCHES, 2003, p. 29)

Assim sendo, vejo que para gerar alguma mudança é necessária uma formação no local de trabalho, unindo a formação a um projeto de trabalho central, e que traga conceitos do seu dia a dia, buscando a solução de problemas.

Outras opções de formação continuada são as ofertadas em centros de formação com diferentes possibilidades formativas (cursos, oficinas, workshops), pois valida as especificidades das etapas e democratiza para quem deseja ter acesso e propor uma reflexão sobre a prática e seu contexto educativo por meio da troca entre pares que pertencem a outros locais.

Nessas alternativas e em outras o ideal é que promova na indissociação entre teoria e prática, para assim, incidir em inovações e na melhoria da qualidade da Educação Infantil.

## **CAPÍTULO IV**

### **A PESQUISA DE CAMPO: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM UMA CRECHE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

Neste capítulo, será contextualizado o percurso metodológico utilizado para a consolidação da pesquisa, bem como os instrumentos e os procedimentos utilizados para a coleta de dados, e a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

#### **4.1 CAPÍTULOS TEÓRICOS E O PROBLEMA DE PESQUISA**

Diante do problema de pesquisa “A partir do currículo estabelecido para a Educação Infantil no município de São Paulo, há como construir um percurso formativo, junto as professoras de creche que valorize a aprendizagem dos bebês e das crianças pequenas?”, foi necessário um estudo teórico sobre a temática, a fim de compreender quem são os sujeitos da pesquisa.

Primeiramente precisou-se evidenciar subsídios teóricos que nos fizessem compreender como a função de docência em creche foi sendo legitimada ao longo da história da creche. Para isso foram realizadas buscas de legislações, resoluções, decretos e portarias, na biblioteca da Câmara Municipal, em sites de sindicatos educacionais e da Prefeitura de São Paulo. A leitura do caput das normatizações permitiu identificar quais se tratavam do assunto estudado.

Foram encontradas muitas portarias de criação de creches na década de 70, período histórico de luta por mais creches no Município de São Paulo. Outras normatizações importantes foram a transformação do cargo de pajem para ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil) em 1988/1889, e a passagem da creche para o sistema de ensino em 2004.

Essa pesquisa documental subsidiou a elaboração do capítulo teórico para refletirmos além da carreira docente, e sim a construção de práticas pedagógicas e curriculares em prol da aprendizagem dos bebês e das crianças pequenas.

Sendo assim, a intencionalidade pedagógica que subsidia a prática de alguns profissionais preocupados com o desenvolvimento infantil, foi sendo construída na medida em que evoluía as políticas educacionais das creches, e

suas práticas foram sendo regulamentadas por diretrizes e um currículo que valorizasse as especificidades da faixa etária de 0 a 3 anos.

No tocante aos documentos curriculares, o currículo da Educação Infantil que norteava o planejamento dos professores era o RCNEI (Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil). Mas a regionalização do currículo paulista, adequando-o à rede municipal de São Paulo, aconteceu somente em 2007, quando a Secretaria Municipal de Educação elaborou o documento “Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil”. Assim, a prática dos docentes de creche, mesmo os que pouco atuam com bebês, ganhou mais subsídios para adaptar os objetivos à realidade.

Em 2015, a Prefeitura de São Paulo lançou outro documento curricular que é o “Currículo Integrador”, que valoriza mais os bebês e as crianças pequenas matriculadas em creches, bem como sua transição para as pré-escolas – EMEI’s. Evidenciando que ao longo da história da creche, as práticas curriculares envolvendo os seus sujeitos era pouco evidenciado até os dias atuais. Mas, os docentes realizavam diferentes práticas, com adaptação do planejamento a faixa etária atendida. Outro documento curricular lançado pela Prefeitura de São Paulo, em 2018, é o “Currículo da Cidade”. Este documento, referente a Educação Infantil, valoriza práticas com bebês e crianças pequenas e defende a intencionalidade pedagógica do docente que atua com a primeiríssima infância.

A formação docente, como uma das faces de um currículo, foi tratada no capítulo seguinte, onde se buscou uma base epistemológica para a fundamentação de que, para gerar uma transformação no contexto educacional, primeiramente é necessária uma formação de professores que faça sentido para suas práticas. Podendo ser em contexto ou em centros formativos, a formação do professor é uma temática importante quando falamos em mudança.

## 4.2 SITUANDO A PESQUISA E SEUS INSTRUMENTOS

Estudos teóricos concluídos, hora de ir a campo investigar: “Como ocorre o planejamento para bebês e crianças?”; “Quais os subsídios documentais e teóricos que os professores trazem para a sua ação pedagógica?”; “O professor

de creche possui alguma intencionalidade no planejamento de ações para bebês e crianças pequenas?”. As respostas de tais perguntas permitem verificar as experiências que prevalecem na atuação docente e nas práticas curriculares.

Para tanto, nossa coleta de dados constituiu-se em encontros formativos em uma creche no município de São Paulo. Uma proposta surgida após a minha experiência de aprendiz em cursos de formação continuada e ao participar de algumas disciplinas no doutorado, me fez concluir que, para a transformação da prática docente acontecer, o professor precisa vivenciar a teoria para ressignificar e inovar suas ações, contribuindo assim, com a criação de novas ações pedagógicas.

Partindo desse conceito, para a coleta de dados, foi planejado um percurso formativo que incidisse na intencionalidade do professor e no seu planejamento para a aprendizagem de bebês e crianças pequenas.

A proposta foi planejada em 15 encontros de uma hora de duração cada, sempre iniciados com uma introdução sobre o que aconteceria no dia. Esses momentos foram divididos em módulos, com os seguintes objetivos.

Quadro 2: Módulos dos encontros formativos

Módulos	Objetivos
Módulo 1: Minha prática e as teorias: Um processo dialógico no percurso pedagógico.	Explicitar o significado da intencionalidade pedagógica inerentes às práticas docentes das creches do município de São Paulo, que, por sua vez, incidem no percurso de aprendizagem da criança pequena.
Módulo 2: O planejar: a construção do percurso pedagógico.	Identificar a sequência de atividades, planejadas pelo professor, em diferentes áreas do currículo de Educação Infantil.
Módulo 3: O fim de um novo começo: o percurso avaliativo numa visão de continuidade pedagógica.	Investigar, com a colaboração dos professores, coordenadores e diretores de creches, as facilidades e dificuldades no planejamento de ações para as crianças pequenas.

Fonte: Autoria própria.

Cada encontro focava em um módulo, de acordo com a perspectiva de Schön (1989,1992) sobre os pilares da formação de professores: teoria, planejamento e reflexão. Posto isto, o método escolhido para a coleta de dados foi a

observação participante, descrita num diário de campo com observações, relatos de falas e momentos de planejamento. Por necessitar de autorização de instâncias superiores, esta pesquisa não utilizou instrumentos de gravação.

Também os módulos foram subdivididos em estações, que foi inspirado na ideia de trajeto, que surgiu quando voltava de metrô da faculdade para minha casa, quando pensava que em cada parada havia um local a ser explorado, repleto de conhecimento a ser adquirido. Quando cheguei em casa comecei a desenhar a metodologia de pesquisa com base nesse pensamento. Todavia, após aprofundar em alguns estudos, notei que não é algo novo, a ideia de percurso, trajeto, trilha, são nomenclaturas utilizadas para trazer uma sugestão de uma linha a ser seguida, não necessariamente num processo linear, mas pensando que “possibilita o desenvolvimento da autonomia do aluno” (SCHNEIDER, 2015, p.60) e as “estações podem e devem ter variações [...] o trabalho em estações favorece a troca, e os alunos se ajudam e trabalham colaborativamente”. (SCHNEIDER, 2015, p.61)

Buscou-se defender a intencionalidade pedagógica do professor de creche, por meio de um percurso formativo em um contexto que incidisse num percurso de aprendizagem das crianças pequenas. Para obter os dados necessários, as professoras foram envolvidas em algumas atividades subdivididas por estações:

- *Estação 1: Ponto de partida* – O início da contextualização por meio da linguagem escrita: Escolha de livros e/ou poesias a serem trabalhadas, de acordo com a temática determinada.
- *Estação 2: Ponto da Lancha* – Incentivar o contato da criança com a natureza: Exploração de barro, água, argila e plantação de sementes.
- *Estação 3: Ponto do Artista* – Meu desenho tem cor e significado: Exploração de leituras e releituras de obras de arte, de acordo com a temática determinada.
- *Estação 4: Ponto do corpo e movimento* – Meu corpo fala: Propor o planejamento de dança e/ou teatro para filmar e, posteriormente, apresentar às famílias.
- *Estação 5: Surpresa! Esse ônibus é circular* – Em momentos diferentes, apresentar as páginas do portfólio, de modo que o bebê e a criança se

vejam nesse processo, questionando-as sobre o que fizemos aqui. E depois, apresentar os registros das professoras em relação as experiências planejadas. Por fim, uma “roda de conversa” e/ou a observação das interações dos bebês e das crianças pequenas com a proposta, buscando evidenciar “O que mais gostamos”, “O que poderíamos fazer novamente” e “O que não gostamos de fazer”. A intenção foi resgatar o passado instigando uma memória viva e cheia de significados, contida no CEI. Esta última estação representou um momento de parada para reflexões sobre os acontecimentos do percurso formativo, portanto, os sujeitos supracitados puderam acessá-la paralelamente às demais estações.

Os três módulos citados na página anterior foram trabalhados em cada estação, segundo a perspectiva de “teoria, planejamento e reflexão”. Sempre utilizando a observação participante como instrumento para a coleta de dados sobre o planejamento do professor, os conceitos teóricos em suas falas, as suas ações e os significados atribuídos a elas. Nos momentos formativos, os professores, primeiro vivenciaram o conteúdo das estações e depois conduziram junto a seu planejamento semanal. No encontro seguinte, foi discutida a vivência em sala e efetivou-se o que Chizzotti (2017) afirma nessa técnica, o observador participa por meio de interações constantes com os sujeitos e em situações de sua realidade.

#### 4.3. PERCURSOS METODOLÓGICOS DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A técnica utilizada para a coleta de dados foi a *Observação Participante* e o instrumento foi o *diário de campo* para realizar o registro descritivo e analítico das situações vivenciadas nos encontros formativos. Além disso, houve a aplicação de questionários em dois momentos. O primeiro serviu para caracterizar o grupo, enquanto sua concepção de criança, de professor de creche e o local que atua. Por sua vez, o segundo momento foi uma avaliação dos encontros, sendo que cada participante teve liberdade para escolher quais

pontos desejariam avaliar, em todas as temáticas apresentadas, doravante denominadas - Objetivo (O que aprendemos?); Metodologias; Participação; Conteúdo; Desempenho da formadora; Tempo e espaço; Pontos positivos e negativos do curso; Relação Formador/Professoras; Relação Formador/Grupo; Relação Grupo/Formador; Feedback e Depoimentos livres.

Depois de coletar as informações necessárias, foi feita uma leitura preliminar dos diários de campo, a fim de revivenciar todo o processo. Na segunda leitura desse documento, foram sendo evidenciados os aspectos relevantes, bem como quais falas das professoras foram interessantes para a discussão em categoria de análise. A partir desses elementos-chave, que auxiliaram na compreensão dos discursos e ações das docentes, foram elaboradas três categorias de análise.

*Categoria 1 – Relação teoria e prática.* Optou-se por essa categoria, pois, após um encontro no qual foram trabalhados diferentes autores e suas teorias, uma professora salientou que naquele momento ela teve a dimensão que a sua prática possuía base teórica. Além disso, durante a avaliação apresentada no último encontro, diferentes professoras salientaram que aprenderam a relação entre teoria e prática.

*Categoria 2 – Vivências da criança e do professor no percurso formativo e de aprendizagem:* O princípio norteador para o planejamento dos encontros ocorreu pelo seguinte motivo, sem a vivência do professor, ele não aprecia a proposta e não a leva para a sala de aula. É muito importante considerar que, para transformar sua prática pedagógica, as professoras precisaram passar pelo processo formativo, vivenciando os diferentes recursos utilizados nas estações. Tudo foi evidenciado nos diários de campo, que criou possibilidades para ampliar o repertório das crianças.

*Categoria 3 – A consciência da intencionalidade pedagógica do professor de creche.* Ainda durante a leitura dos diários de campo, uma professora ressaltou que “não tinha dimensão que fazíamos a diferença, que éramos boas professoras, apenas fazíamos. E com esse curso conseguimos perceber que além de poder, fazemos diversas coisas diferenciadas que valorizam a aprendizagem do bebê e da criança pequena”. Tal posicionamento requereu a releitura do diário de campo buscando evidenciar, se durante o processo

formativo houve a manifestação da consciência que o professor possui sua intencionalidade pedagógica dentro de sua prática.

De acordo com essas três categorias, as informações foram apresentadas descritivamente. Ou seja, foram analisadas a partir de um diálogo epistemológico da prática evidenciada à luz dos capítulos teóricos e pesquisas relacionadas à temática. Nessa perspectiva, Weiz (2009) defende que a formação de professores deve seguir uma estratégia de tematização da prática, em que é colocado num processo reflexivo a partir da problematização de situações cotidianas, em que é colocado a pensar a partir de conceitos possíveis soluções. Seria uma imersão por meio de atividade de teorização da prática.

O início do trabalho objetivou conhecer o grupo, por meio da aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas, disponibilizado no Apêndice B.

O primeiro dia dos 15 encontros contou com apresentações em duplas, com a aplicação de algumas questões para nortear o diálogo entre as professoras. Foi um total de 12 apresentações que permitiram identificar que as faixas etárias das professoras variam:

- 3 professoras de 31-35 anos de idade
- 2 professoras de 36-40 anos de idade
- 3 professoras de 41-45 anos de idade
- 2 professoras de 46-50 anos de idade
- 2 professoras a partir de 55 anos de idade.

Em relação à formação profissional além do curso de graduação, sete professoras também possuem magistério em nível médio. Todas possuem graduação, sendo uma professora em Letras, sete professoras possuem especialização em alguma área da educação e uma professora em Bioética e Saúde.

Quando se trata de tempo de experiência na atuação como professora de creche, o resultado ficou assim:

- 3 professoras atuam de 6 meses a 4 anos;
- 3 profissionais atuam de 05 a 09 anos;
- 4 profissionais de 10 a 14 anos;
- 1 professora possui 20 anos;

- 1 professora possui 30 anos de atuação como professora em creche.

Nesse contexto é possível perceber que o grupo docente possui formação acadêmica e sempre procura se atualizar com cursos de especializações. Após as apresentações em duplas, foi possível analisar os questionários respondidos e notar os olhares sobre a criança, a creche e seu profissional que caracteriza o grupo docente da seguinte forma:

Figura 4: Concepção das professoras sobre a criança, a creche e seu profissional



Fonte: Autoria própria

Apresentando-se em duplas, as professoras salientaram que dentro de seus planejamentos trazem consigo algumas ações que foram desenvolvidas ao longo de suas carreiras. Para apresentar a devolutiva ao grupo diante das respostas, foi feita a divisão por eixos centrais das atividades que caracterizavam as práticas do Grupo 2.

Quadro 3: Eixos que caracterizam as práticas das professoras pesquisadas

Eixos Centrais criados pela pesquisadora	Ações explanadas pelas professoras
<p align="center"><b>Expressividade</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trazer atividades pedagógicas onde só havia o “cuidar da criança/atividades” de musicalização.</li> <li>• Técnicas artísticas, como desenhos, pinturas e exibição de obras de arte, que podem contribuir com o desenvolvimento integral das crianças.</li> <li>• Projeto Artes com Ivan Cruz, trazendo brincadeiras antigas para o espaço escolar.</li> <li>• Proporcionar o protagonismo da criança por meio de suas escolhas, da liberdade de expressão artística e verbal e da autonomia.</li> </ul>
<p align="center"><b>Liberdade</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades expostas na altura das crianças para proporcionar o protagonismo e a autonomia, garantindo que elas façam suas escolhas.</li> <li>• Distribuição de brinquedos “livres”: para dar conta da limpeza da sala e do banheiro e para dar banho nas crianças.</li> </ul>
<p align="center"><b>Brincadeiras</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com material não estruturado, por exemplo, caixas de papelão, de vários tamanhos e tecidos. As crianças construíram cabanas, inventaram as brincadeiras e realizaram outras propostas além do planejamento.</li> </ul>
<p align="center"><b>Estímulo sensorial</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade de caixa aromática, cujo objetivo foi cumprido, pois se estimulou o olfato dos bebês, que ficaram muito atentos e se deleitaram ao brincar.</li> <li>• Slime, que era o assunto do momento.</li> </ul>
<p align="center"><b>Cognitivo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rodas de conversa para o desenvolvimento das crianças.</li> <li>• Atividade “projeto identidade”, que permitiu perceber que ao olhar a sua imagem no espelho, a maioria das crianças se reconhecia.</li> <li>• A leitura para a criança requer um planejamento prévio cujo objetivo é desenvolver o letramento e o comportamento leitor.</li> <li>• Durante as rodas de conversa, as crianças participaram da forma que sabem. Mesmo aquelas que ainda não falam.</li> <li>• Linguagem escrita, por meio de cartazes, parlendas e trava-línguas.</li> </ul>

Fonte: Autoria própria.

As informações coletadas foram apresentadas às professoras no segundo dia de formação, após estudar as apresentações em dupla, suas falas e expressões. Fator que corrobora para a caracterização do grupo docente, após receber a devolutiva, uma professora salientou que não imaginava que a partir de suas respostas fosse possível extrair todas essas informações, pois ela tinha respondido de forma espontânea. A devolutiva motivou o grupo, que estava com receio de que a pesquisadora conhecesse suas práticas apenas para criticá-las, fator que colaborou para melhor participação dos sujeitos nos encontros formativos na qual iremos descrever no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO V**

### **A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM UMA CRECHE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

Neste capítulo apresentamos os resultados da análise das informações coletadas na pesquisa de campo. O capítulo foi dividido em dois momentos: o primeiro é a apresentação dos dados referente aos encontros formativos organizados por categorias, o segundo é a análise das informações dialogada com a base epistemológica apresentada no decorrer da pesquisa.

#### **5.1 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Para a apresentação das informações coletadas nos encontros formativos foram organizadas três categorias explanadas a seguir. Também é importante destacar que o nosso foco é apenas o professor de creche, por isso não ressaltamos as falas dos bebês e crianças pequenas, todavia quanto ao planejamento das docentes, incidiu na participação desse público.

##### **5.1.1 Apresentação dos dados: Categoria 1 – relação teoria e prática**

Diante do *Módulo 1: Minha prática e as teorias: Um processo dialógico no percurso pedagógico* foi planejado para cada estação o contato com diferentes autores e suas teorias, bem como Zabalza (2016); Dewey (1979); Freinet (1975); Montessori (1965) em trechos de livros que pudessem culminar na reflexão do professor em relação a sua prática pedagógica. As professoras foram lendo e discutindo evidenciando pontos que são relevantes para qualificar a educação, bem como expondo criticidade quando confrontada com sua realidade.

Os primeiros encontros foram destinados ao conhecimento do grupo, nos quais foram discutidos diferentes conceitos como liberdade, a intencionalidade do professor e aprendizagem das crianças.

A frase que incidiu os diálogos sobre a temática liberdade foi “Liberdade de ação, liberdade de movimento, liberdade que favorece os processos de aprendizagem” (DEWEY, 1979, p.61). As professoras salientaram que oportunizam momentos de escolha pelas crianças, como liberdade de

locomoção, pois no CEI não há filas para transitar de um espaço para outro. Nesse momento, uma professora entrevistou e disse que as filas são importantes para a organização do espaço, como por exemplo, quando as crianças se servem no self-service, precisa de um momento para cada um, se tratando de uma educação para a cidadania. Logo, é possível notar que a fila é um meio que as professoras utilizam como organização e acompanhamento individual das crianças, por exemplo, mas não para se locomover na unidade.

Outra frase sobre essa temática era “Quando falamos de ‘liberdade’ da criança pequena, não nos referimos aos atos externos desordenados que as crianças, abandonadas a si mesmas, realizariam como evasão de uma atividade qualquer [...] trata-se de ‘libertar’ a criança dos obstáculos que impedem o desenvolvimento normal de sua vida” (MONTESSORI, 1965, p. 57). Nesse contexto, as professoras salientaram a conquista da autonomia pela criança, se tratando de uma liberdade organizada, e uma professora fez inferência a um filme assistido por ela sobre a vida de Montessori, até mesmo buscou rapidamente em seu celular o título para as demais professoras assistirem, o título era: “Uma vita per i Bambini”

Outra professora salientou que se espantou quando veio a essa creche e não tinha berços para os bebês e sim os colchões, pois possibilitam maior autonomia e liberdade, fazendo comparações com as creches conveniadas que já trabalhou que não possui parque na dimensão que as creches da prefeitura possuem. Foi possível notar nesse momento que a experiência tanto teórica quanto prática, constrói à docência do professor, qualificando o trabalho que exerce em determinado segmento.

Quando questionadas pela pesquisadora sobre o que achavam de uma frase popular que é “a teoria é uma coisa e a prática é outra”, após alguns silêncios, e alguns “acho que não”, uma professora disse “o que vemos aqui, ao ler essas frases, que a teoria e a prática andam juntos”.

Outra situação em que houve o subsídio teórico para fundamentar a prática pedagógica foi a cada Estação. A intenção, em alguns momentos, era trazer o próprio livro, visto que em diversas creches que visitei e trabalhei, não possuem livros de formação de professores, diferentemente de outros segmentos como EMEI e EMEF. O coordenador pedagógico trabalha com a formação por meio de

artigos de revistas online ou impressos, e artigos de livros trazidos pelas próprias professoras. Mas, ao tocar no livro, impulsiona a curiosidade em folhear e descobrir o que tem em outras páginas, e assim ampliar as informações acerca de determinado assunto.

Sendo assim, a Estação 1 trata-se de um ponto de partida em que aguçamos a curiosidade da criança pelo que está por vir a acontecer, nesse momento contextualizamos com a linguagem escrita. Como os encontros eram referentes à temática de sustentabilidade, nos encontros anteriores trouxemos os “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS”, bem como suas metas, para serem discutidos no grupo quais deles seriam adequados às práticas pedagógicas no CEI, bem como a faixa etária que trabalhamos para propor experiências significativas. Foram selecionados sete objetivos, sendo que quatro deles poderiam ser trabalhados com uma conscientização diária que eram:

Objetivo 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis

Objetivo 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos

Objetivo 14. Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável

Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis

E três objetivos poderiam ser contemplados num plano de ação, como o

Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos

Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis

Objetivo 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade

Diante dos três últimos, as professoras refletiram propostas que levassem ao trabalho com a Estação 1. Descreveram temas envolvendo literaturas infantis, poesia, parlendas que dentro do nosso acervo poderiam ser contempladas em um planejamento com as crianças, para assegurar que esses objetivos fossem alcançados. Sendo assim, foram apresentados alguns temas.

- Livro: A Horta
- Livro: O grande rabanete
- Parlenda: Salada, saladinha
- Música Infantil: Olhinhos de azeitona

A partir desse momento, fizemos outro encontro formativo de base teórica para a fundamentação da ação pedagógica junto às crianças e para refletir sobre as práticas pedagógica. O resultado dos trabalhos em grupo foi explanado no quadro a seguir.

Quadro 4: Respostas do encontro relacionado a Estação 1

Questão para o grupo refletir	Respostas elaboradas pelo grupo
Com base nas poesias e livros, como poderemos pensar em um planejamento para as seguintes salas: Berçário 1; Berçário 2; Mini Grupo 1; Mini grupo 2.	Parlenda “Salada, saladinha”; fazer uma salada de frutas, cartaz com a Magali e em roda de conversa perguntar o que eles gostam de comer e montar o cartaz.
<p>“A educação para o desenvolvimento sustentável é um instrumento fundamental para atingir os ODS. Ela deve ser entendida como parte integrante da educação de qualidade desde a Educação infantil. Para que as escolas se tornem “lugares de aprendizagem e experiências para o desenvolvimento sustentável”, os ODS devem ser integrados em seus múltiplos processos, de modo que a própria instituição, como um todo, seja um modelo para as crianças”. (SÃO PAULO, 2019, p.58)</p> <p>Relate algumas estratégias para a nossa unidade aumentar as ações em relação a sustentabilidade e se torne exemplo para as crianças e comunidade?</p>	Trabalhar com as crianças o desperdício da água, luz e alimentos. Produção de horta, reciclagem do lixo (Papel), trabalhar o desperdício feito pela cozinha, folhetos informativos para os pais e funcionários. Usar caixas de frutas e legumes para fazer adubo para a horta.
“A educação integral considera os bebês e crianças na centralidade dos processos educativos, problematizando o currículo e contemplando a ampliação e a qualificação de tempos, espaços, interações,	Contação de história na sala de leitura. Cantão e cantinhos de brinquedos. Apresentação de teatro, fantoche e com música. Montar um livro com a própria

intencionalidade docente e materialidades” (SÃO PAULO, 2019, p.34)	história contada pelas crianças. (professora como escriba)
Pensando nisso, faça contribuições evidenciando como sua prática pedagógica contempla esse conceito no planejamento de momentos de leitura.	

Fonte: Autoria Própria

Foi dado um tempo de 5 minutos para rodar entre os grupos, e isso ocorreu umas duas vezes. Em seguida foi apresentada a resposta final. Ao término das apresentações, houve um questionamento sobre como poderíamos responder a reflexão proposta.

Após o envolvimento do grupo, foi finalizado com uma questão que deveria ser respondida por todas as professoras em conjunto. Com base na seguinte pergunta: Vamos escrever algo que nos represente e contemple as seguintes palavras: Currículo, Sustentabilidade, Práticas Pedagógicas, Intencionalidade Docente.

Resposta: A intencionalidade do nosso corpo docente traz práticas pedagógicas na qual inclui o documento “currículo da cidade” e ações de sustentabilidade.

Nesse momento notou-se, que a concepção que as professoras possuem de currículo se refere às normatizações que regem a ação educativa. Bem como, quando integraram todas as palavras para formar uma frase, não necessariamente algo incorporado as práticas educativas, como se fizessem apenas para cumprir a tarefa, sem espelhar a sua intencionalidade pedagógica, sendo que no decorrer do encontro, ficou mais evidenciado as ações que permeiam o desenvolvimento de bebês e crianças nas creches.

Em continuidade ao percurso formativo teórico, o objetivo era o trabalho com a Estação 2, que visava propor experiências significativas às crianças, a fim de que vivenciassem o contato com a terra e não sendo expectadoras do processo. Utilizando a técnica de “trabalho em pequenos grupos” propomos a leitura de alguns artigos de livros, com o questionamento do assunto que estava sendo tratado. Para depois abrir a discussão em todo o grupo. Os textos eram:

- Um parque para os passarinhos – Do Ateliê Carambola

- Minhocoscópio: Crianças de três anos observam minhocas: um estímulo para fazer ciência. In: Os Fazeres na Educação Infantil.
- Pedagogia da Participação: áreas de aprendizagem - De Julia Formosinho e João Formosinho
- Baby art: os primeiros passos com a arte - Da Ana Marie Holm

E as respostas das professoras foram organizadas no quadro a seguir:

Quadro 5: Respostas do encontro relacionado a Estação 2

Questão para o grupo refletir	Respostas elaboradas pelo grupo
<p>Visite o livro “Um parque para passarinhos” e observe como foi desenvolvido um projeto com base no interesse das crianças. Relate como podemos despertar o interesse pela exploração da criança em seu meio?</p>	<p>Através de rodas de conversa, histórias, observação do meio, dando oportunidades para observarem detalhes das paisagens, do céu, do chão, descrevendo o que veem. Explorando CD's e/ou DVD's com sons e imagens da natureza. Passeios criando oportunidades de novas experiências. Oportunizar observação de elementos que não façam parte de seu meio com frequência, trazendo plantas, verduras, legumes para observarem, tudo de acordo com o interesse das crianças.</p>
<p>Leia o item “Pedagogia da Participação” (p;.39-42) e relate aos seus colegas os principais conceitos.</p>	<p>Achamos que os conceitos são muito parecidos com os quatro pilares da educação, aprender a conhecer, conviver, fazer e ser. É importante compreender a criança como um ser completo: corpo, mente e espírito. Eixos de aprendizagens centrais: identidades, relações, linguagens e significados.</p>
<p>Ao valorizar a experiência podemos possibilitar diferentes momentos que enriquecem a construção do conhecimento. Dessa forma, folheie o livro “Baby art” e levante qual procedimento possibilita a relação do bebê com o seu meio.</p>	<p>Atividades ao ar livre possibilitam que a criança tenha contato com a natureza e seu cotidiano, além de presenciar transformações de materiais naturais e artificiais, assim como a beterraba pode ser transformada em tinta e caixa de papelão em tela. Outra coisa que podemos pontuar é o fato de as crianças poderem experimentar através das sensações.</p>
<p>Leia o texto “Minhocoscópio” (p.117) e relate qual a contribuição da minhoca para o ecossistema. A partir do nosso contexto é possível criar um minhocário? De qual forma?</p>	<p>A minhoca produz húmus que é rico em microorganismos e um rico fertilizante natural das plantas. Acreditamos que não, pois é necessária uma pessoa para fazer a manutenção.</p>

Fonte: Nossa autoria

Nesse momento as professoras levantaram pontos que afetam diretamente a ação pedagógica, pois pensar na manutenção de um minhocário ou composteira, seria mais uma atribuição a elas. Outro ponto é quando o grupo faz inferência a outra teoria, como os quatro pilares da educação. Sendo possível destacar, que já estavam integrando outros conceitos em nossos diálogos.

A Estação 3 refere-se à importância das experiências estéticas com bebês, voltamos o trabalho com pequenos grupos para a leitura e discussão de um texto “Baby art: experiências estéticas com crianças - De Lilian de Assis Monteiro Lizardo e Maria Fatima Ramos de Andrade, que trata de um relato de experiência utilizando a metodologia triangular da Ana Mae Barbosa com bebês e crianças pequenas.

O objetivo de trazer esse texto, é que motivava algumas professoras a escreverem relatos de prática para congressos de educação, e artigos para revistas. E muitas delas me questionavam o que seria um relato de prática. Após motivar algumas professoras a publicar, uma professora em específico me procurou e disse que estava escrevendo um artigo, se tinha livros sobre determinado assunto. Ela já escreveu e publicou e está escrevendo outros. Esse foi um ponto que me motivou durante essa formação.

Em relação a discussão do relato de prática o grupo salientou alguns pontos em relação ao artigo:

- Uma professora se reportou ao texto para salientar o valor que a arte e a poesia têm na vivência com as crianças pequenas, rodas de conversa que mudou ou virou uma história, e eles souberam recontar.
- O valor que deve ser dado às garatujas; as professoras começaram a citar exemplos, quando elas perguntam à criança por que ela está rabiscando o desenho que acabou de fazer, e a criança responde que era o vento.
- No MG1 começa a dar significado ao desenho.

As professoras foram acrescentando como suas práticas envolviam o trabalho com a arte e suas respectivas linguagens.

- O interessante é que nós já fazemos isso, como a apreciação do que eles produzem, lembraram o cantão de tinta, e a professora do berçário 2

disse que já fizeram a exposição da produção deles. As crianças também mostram o que fizeram para os pais e para os professores do contraturno.

- Houve a citação de um artista chamado Ivan Cruz, com sua obra de fazer brinquedos.
- Uma professora disse que é mais fácil trabalhar a obra de arte com as crianças maiores, e nunca tinha trabalhado com os bebês, salientou que por falarem é algo que facilita.

Nessas falas se evidenciam aspectos teóricos, não explícitos a referência de determinados livros e autores, mas os conceitos, como as garatujas, o significado atribuído ao desenho (garatuja), a partir de 2 anos de idade, a criança começa a desenvolver o faz de conta e a representação nas brincadeiras, logo depois em seus desenhos essa representação é mais evidente, como o desenho da mãe, do bolo de aniversário, etc.

Quando as professoras começaram a relatar suas práticas, ficou evidente que pouco aparece obras de arte nos berçários, visto que ainda não oralizam para fazer a sua leitura. Todavia, apresentei algumas obras e artistas que possui uma leitura simples, como Miró. E dava para trabalhar com os bebês, sem ser necessário oralizar ou fazer uma cópia da obra do artista e sim brincar, se movimentar e deixar fruir como forma de releitura.

Na Estação 4 o objetivo era trabalhar a questão da representação teatral, buscando refletir a representação de papéis como fonte instigadora do imaginário infantil. Para isso trouxemos dois textos:

- A arte teatral na idade escolar - de Vygotsky
- Corpos e danças na Educação Infantil - de Isabel Marques

Para leitura e discussão o grupo se dividiu em pequenos trios e depois abrimos para a discussão.

O texto que gerou um debate mais aprofundado foi o da autora Isabel Marques, pois há um momento em que critica a limitação de movimento do professor, fator que incide na “educação de corpos dóceis” (MARQUES, 2014, p.92), dizendo que o professor se recusa a se “movimentar até mesmo para amarrar os sapatos das crianças” (Ibid, p.87)

As professoras disseram que não era a nossa realidade, pois em nossa rotina prevê a movimentação, paramos quando as crianças dormem ou foram embora e ainda é para preenchermos os documentos como diário, caderno de registros e semanário.

Outro ponto levantado, foi o trabalho com músicas por meio de DVDs, em que o professor apenas reproduz o movimento do artista, e não cria formas para potencializar outros movimentos por meio da dança. Nesse momento citaram um CD chamado “Músicas daqui ritmos do mundo” que possui diferentes ritmos para dançar. E ainda acrescentaram que diante dos problemas de saúde do professor, deveria ter uma ginástica laboral antes de entrar em atividade.

No final de todos os encontros foi proposto a avaliação, de forma que valorizasse o real pensamento das professoras sem inibição e para isso foi solicitado que não declarassem seu nome. Foi dado assuntos para discutirem e pequenos papéis para dizerem o que pensavam sobre os temas que estavam anexados na parede da sala com um saquinho para colocarem o seu posicionamento.

Em relação a esta categoria, ficou evidenciado que, nas falas abaixo as professoras conseguiram perceber a relação entre teoria e prática, nesta etapa específica de formação, sendo esse momento, o início de um movimento que é possível vivenciar teorias, e desconstruir crenças de que a teoria é uma coisa e a prática é outra.

- Levar para a prática toda a teoria e vivências com as crianças
- Conhecemos mais sobre assuntos importantes para nosso trabalho como a questão da releitura, da plantação em si.
- Aprendemos a compartilhar ideias e atividades com as colegas. Conhecemos novos autores e artistas para ampliar nossos conhecimentos.
- Observamos que o objetivo foi atingido, os conteúdos podem ser trabalhados de diversas formas e em diversas áreas, principalmente no “concreto”
- Todas as atividades serviram de inspiração para enriquecer as nossas práticas e nos estimular a pesquisar e a planejar novas práticas. Serviu, também, para que pudéssemos dar uma “nova cara” ao CEI. Expondo as atividades aplicadas com as crianças.

- A formadora foi bem clara na sua proposta e trouxe para o grupo teorias sobre sustentabilidade e demonstrou como usar o que estudamos na prática.
- O grupo interagiu muito bem, e conseguiu fazer a interligação entre teoria e prática.
- Foi muito gostoso e prazeroso fazer a junção da teoria e da prática com as nossas crianças.
- O conteúdo foi bem completo e abrangeu diferentes áreas do conhecimento

Nessa categoria, buscou-se elucidar as ações no desenvolvimento da pesquisa que buscasse a relação teoria e prática na ação docente em creches, pois sem o processo de reflexão não haverá como construir um conhecimento no e para a prática com cientificidade. Na próxima categoria, propomos a experiência concreta no processo formativo das professoras e na aprendizagem das crianças.

#### 5.1.2 Apresentação dos dados: Categoria 2 - Vivências da criança e professor no percurso formativo e de aprendizagem

Geralmente quando falamos de vivências e experiências significativas, logo pensamos em relação a aprendizagem das crianças. Todavia, ao longo do meu processo de formação continuada fui percebendo que os sujeitos precisam vivenciar, experimentar, criar, se desafiar na prática, inclusive o docente. O professor não transforma a sua prática, ou não leva a ação para sua turma se não acredita que vai dar certo. Por isso, vejo que é imprescindível a prática dentro de uma experiência formativa.

Sendo assim, a cada estação, era proposto vivências para as professoras, e depois cada profissional planejava uma ação para junto aos bebês e crianças de sua turma.

Na Estação 1, a partir dos textos selecionados, as professoras realizaram a leitura com a sua turma. A leitura aconteceu em diferentes espaços, algumas turmas realizaram em sala e outras foram para a área externa, próximo ao pomar e se sentaram em roda com as crianças e leram a história. Como estávamos falando de experiência significativa, as professoras exploraram o pomar para a contextualização da história, observando formato de folhas, colhendo as folhas secas do chão, e depois colocaram no retroprojetor para as crianças explorarem

suas formas e realizar criações. Além de fazer uma colagem em um cartaz com as folhas secas.

Figura 5: Atividade envolvendo Estação 1

**Criação no projetor**



**Projeção**



Fonte: Acervo pessoal

A realização de leituras infantis é importante desde a tenra idade para desenvolver diferentes potencialidades, contudo, propomos que dentro da estação, a leitura não ocorresse como algo comum à nossa rotina. E sim que contextualizássemos. Sendo assim, trocávamos fotos de nossas experiências, envolvendo cada estação, no grupo de professores via aplicativo “WhatsApp”, quando visualizei a imagem das professoras explorando o pomar, algo que era praticamente abandonado, no aspecto pedagógico, pois fica em uma área próximo ao estacionamento dos professores, senti que o objetivo foi atingido. E quando as professoras de crianças de 2 a 3 anos se integraram numa proposta com retroprojetor, superou as minhas expectativas, pois se tratava da criatividade das professoras e repercussão no planejamento e no desenvolvimento das crianças, pois nas leituras de fotografias é possível perceber como exploraram as sombras na parede e pela luz da mesa do equipamento. A experiência não demonstrou tensão entre as professoras nem entre as crianças.

Na Estação 2, nossa proposta era a vivência por meio da plantação de sementes. Quando foi sugerido semente, uma professora salientou que achava

ser perigoso para o trabalho com as crianças, pois poderiam colocar na boca e/ou inalar. Desta forma, em um encontro de Reunião Pedagógica, o grupo estava todo reunido em um único momento, e propomos a plantação de sementes pelas professoras, para que elas sentissem a terra. Destas sementes, saíram mudas que plantaríamos pelo CEI. Algumas professoras disseram que não sabiam plantar, e que sempre que se dedicavam a plantar ou cuidar de alguma planta, ela morria. Mas, outras já levantaram e foram pegando e plantando a semente explorando diferentes formas de semear, seja na caixa de leite, na caixa de ovos, no copinho de café. Todas realizaram o plantio da semente.

Figura 6: Encontro formativo junto às professoras - semente



Fonte: Acervo pessoal

Figura 7: : Encontro formativo junto às professoras - plantando



Fonte: Acervo pessoal

Todavia, foi ofertada uma muda de planta já crescida, para realizar a plantação junto aos bebês e crianças. Cada turma recebeu uma muda. E destacamos a importância das crianças tocarem na terra, nem que fosse pegar um punhadinho para colocar no vaso. Como essa experiência só aconteceria na semana seguinte, uma professora viajou para o seu sítio e trouxe um chuchu brotando para ser plantado. A experiência foi boa, porque o chuchu passou por todas as salas, e algumas professoras diziam não conhecer que aquilo era uma muda de chuchu.

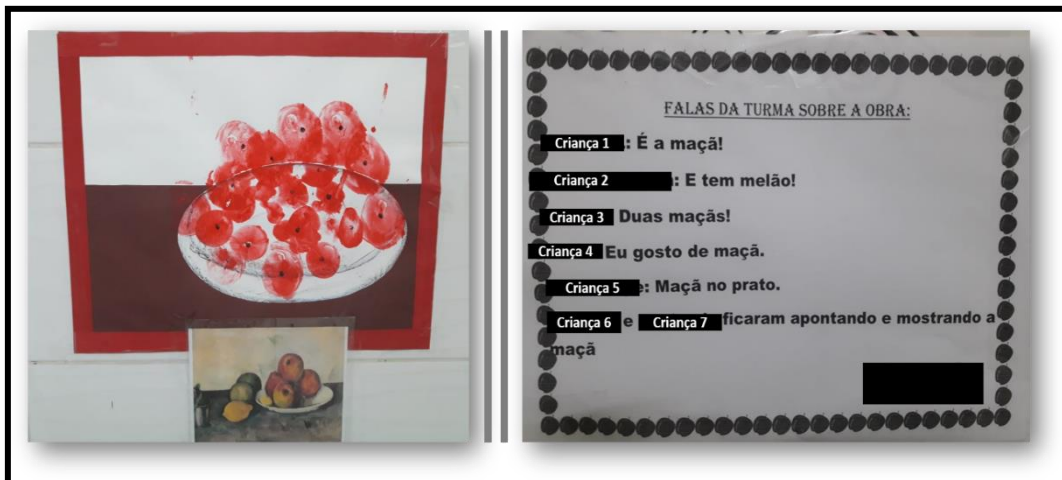
A vivência com o plantio aconteceu, e foi interessante notar que cada professora atuou de uma forma de acordo com a faixa etária. No berçário a

professora plantou na frente das crianças e depois elas aguaram. A partir dos minigrupos, as professoras deixaram pegar na terra com uma pazinha. Demonstrando estar preocupadas com a sujeira. Todas as turmas plantaram e demonstraram entusiasmo na criação de uma horta.

Na Estação 3, foi proposto o contato com experiências estéticas junto aos bebês e crianças, essa preocupação com a sujeira não apareceu. Foi realizada a leitura de algumas obras de arte selecionadas pela pesquisadora que poderiam ser contextualizadas em sala. Após a leitura, junto às professoras, realizamos a releitura, utilizando diferentes técnicas artísticas de pintura e fotografia, como serigrafia, pintura com cotonete, pintura com bolhas de sabão, pintura com bolinhas de papel, desenho com vela, xilogravura, monotipia. Cada professora era livre para escolher a obra e a técnica, e depois explicaria ao grupo, se seria possível aplicar junto às crianças. A mais criticada foi a técnica as bolinhas de sabão, a professora argumentou que por serem pequenos, poderiam ao invés de soprar, sugar o líquido. O interessante é que uma professora se sentiu livre e desejou fazer uma técnica que não estava entre as sugestões, expressando sua autonomia e identidade docente na escolha e no seu compartilhamento.

Na semana seguinte as professoras aplicaram a técnica da metodologia triangular com as crianças, realizando a leitura, contextualização e releitura. Os resultados foram sendo expostos nas paredes do CEI, e foi sendo anexada as falas das crianças quando fizeram a proposta, como uma releitura de natureza morta com maçãs. Ficou muito evidente para as crianças a fruta. E depois que passavam por ali, durante outros dias da semana sempre mostravam as maçãs. As professoras disseram que elas foram levantando hipóteses em relação a imagem, estimulando o pensamento e o raciocínio quando relacionavam com o cotidiano.

Figura 8: Releitura de obra de arte e falas das crianças



Fonte: Acervo pessoal

A proposta foi sendo abraçada pelo grupo, e as professoras que não conseguiam fazer na semana seguinte, posteriormente realizavam junto às crianças.

Na Estação 4, que envolvia corpo e movimento, no processo formativo, o grupo foi dividido em três, onde que cada membro trabalhou uma forma de contextualizar a representação infantil, seja teatral ou dança. Para iniciar, todas as professoras brincaram de “Eu tinha um cavalo, guloso comia capim”, ali trabalhamos a consciência corporal, mostrando para elas que nós nos movimentamos sim. Uma professora não desejou participar com dores no joelho. Mas, diante do entusiasmo das colegas, ao olhar para ela, estava sentada e realizando os movimentos com a cabeça e braços. A representação de papéis ocorreu com a leitura do livro “Douglas quer um abraço”, e para trabalhar a música utilizamos “Fui no Tororó” com o ritmo de “rock’n roll”, do Ira. E o último grupo representou através de uma brincadeira “Seu lobo está”. Ao término algumas professoras começaram a dialogar sobre outras brincadeiras que ocorria essa representação de papéis para estimular o faz de conta nas crianças.

Nessa etapa, as professoras me passaram vídeos e fotografias de suas realizações, na qual foram impressas e/ou editadas e gravadas em um CD, para depois serem apresentadas ao grupo de crianças e docentes.

Com a avaliação do grupo, conseguimos identificar que as vivências geram um aprendizado tanto do professor quanto das crianças. E ainda as professoras destacaram que:

- As aulas práticas foram bem explicativas, prazerosas, principalmente as releituras das obras de arte com as diversas técnicas e materiais utilizados.
- As metodologias apresentadas foram bem desenvolvidas, fazendo com que todas realizassem as atividades propostas de uma forma prática.
- As metodologias foram bem fáceis de entender e aplicar com as crianças. A formadora nos deu vários recursos e sugestões.
- Foram atividades diversificadas, interessantes e as crianças demonstraram interesses.
- O grupo interagiu bastante, trocamos informações e práticas, o que enriqueceu nossas atividades e práticas diárias.
- Do conteúdo trabalhado o que eu mais gostei foram as aulas práticas. O manuseio com a natureza, o plantio de mudas, o cuidado com a natureza e com a sustentabilidade ambiental.

Nesse aspecto, é possível defender que a formação continuada, além de valorizar o conhecimento teórico e experiencial do docente, também deve procurar trazer vivências reais, para que os professores percebam que é possível realizar atividades diferenciadas no contexto da creche.

### 5.1.3 Apresentação dos dados: Categoria 3 - A intencionalidade pedagógica manifestada nas práticas docentes

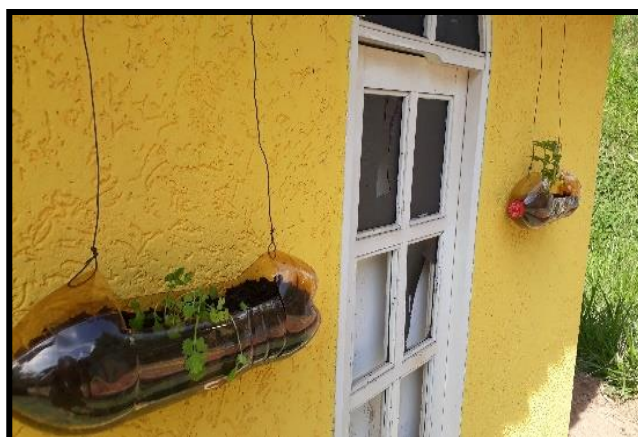
No último encontro, para o fechamento das vivências formativas, foi selecionado diferentes vídeos e fotografias dos bebês e crianças por turma das situações de aprendizagem que foram envolvidos. Nesses registros havia a imagem das professoras trabalhando, e fomos analisando o comportamento das professoras, cada uma na sua turma. Quando chegou no final, falei que o único problema é que as práticas daquela unidade morriam ali mesmo, por isso era necessário divulgá-las seja em congressos, na Secretaria da Educação, pois assim possibilitava visualizar a relação que estabeleciam com a teoria e a prática. Nesse momento, uma professora disse que não tinha a dimensão que fazia a diferença, que era boa professora, apenas fazia, mas com os encontros

conseguimos perceber que além de poder, também fazemos diversas coisas diferenciadas que valorizam a aprendizagem do bebê e da criança pequena.

Nessa colocação, ficou evidente que a intencionalidade pedagógica do professor é inerente a sua ação. E que às vezes, diante das situações rotineiras, sua intencionalidade não se apresenta de forma clara aos olhos de terceiros. Mas depois, ao olhar para as situações de aprendizagem que foram planejadas com sua turma, é possível reconhecer os objetivos iniciais e depois de finalizadas os objetivos que apareceram durante o processo de execução, pois cada atividade se dá de forma diferenciada, e com a colocação de uma criança, muda o contexto em que se propôs determinada ação, ou são ampliados os objetivos da proposta.

Outro ponto observado que envolve a intencionalidade do professor insere-se na motivação, pois durante o processo de pesquisa, as professoras foram criando uma pequena horta, uma professora trouxe a muda de chuchu, outra trouxe mandioca, outra um abacaxi brotando, além de outras mudas levadas pela pesquisadora. Durante a poda da grama do parque, ocorreu a poda das plantas da horta, o que gerou uma falta de motivação de plantar novamente. A coordenadora pedagógica observando isso, discutiu com o grupo e ficou de criar um espaço para a plantação no parque, em que mudaria a disposição dos brinquedos e o cotidiano das crianças. Estariam junto das brincadeiras e no respeito ao meio ambiente. Essa ação ainda está no processo de concretização.

Figura 9: Início da construção da horta vertical



Fonte: Acervo pessoal

Figura 10: Início do plantio da horta na terra



Fonte: Acervo pessoal

Ao contrário da motivação, é o medo, que interfere na seleção de propostas junto aos bebês. Sabe-se que proporcionar um ambiente seguro e confortável é imprescindível no acolhimento de bebês e crianças, mas deixar de desenvolver ações que impulsionam o seu desenvolvimento, por causa do medo do professor de permitir a manipulação de algo, é um fator que implica negativamente na intencionalidade pedagógica. Todavia, durante o processo formativo, as professoras tiveram consciência de sua superação. Podemos perceber isso, nas suas colocações na avaliação do processo formativo, quando levantaram os pontos positivos e negativos.

- Mais participação do B1. Trouxe inovação para o B1. Como mexer na terra.
- Vejo o tempo como negativo. Agora, os positivos vi muitos. – Trabalhar com as crianças coisas que jamais trabalharia com medo deles não conseguirem. -Adaptação de algumas atividades. - A participação do B1 e do B2.

Um caráter evidente no comportamento das professoras que incidem na inovação de sua intencionalidade pedagógica está na criatividade e na pesquisa. Durante o processo formativo, as professoras foram pesquisando ações que foram realizadas em outras unidades, que serviam de exemplo, e acabavam

renovando tal ação, foi o caso renovação da horta utilizando pneus. A criatividade do professor ficou evidente em outras práticas, como duas professoras que trabalharam com Urucum como pintura em um cartaz. A experiência ficou muito rica, que foi contagiando outras professoras.

Figura 11: Pintura com Urucum



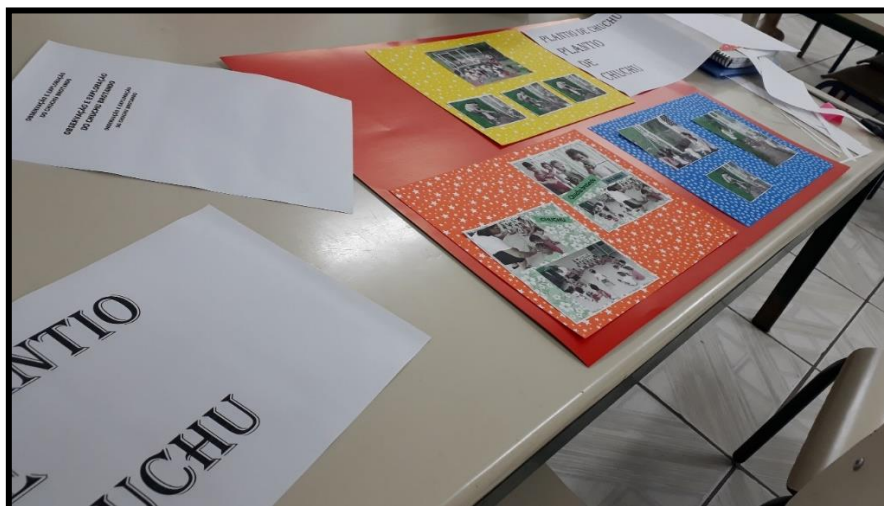
Fonte: Acervo pessoal

Diante das propostas planejadas pelas professoras, foi observado que a liberdade é algo que deve ser valorizado não apenas em relação a criança, como também o professor precisa se sentir livre para além de planejar, agir junto com as crianças. Essa liberdade, também ficou evidente no planejamento das ações, nos diálogos que tínhamos durante o processo formativo e nas fotografias que as professoras enviaram de suas práticas, em que o se sentir livre também incidia na criança se sentir livre para criar e participar da ação.

O registro de suas práticas com fotografias e filmagens também permitiram algo além da documentação pedagógica, como reviver a experiência buscando novas formas de fazer novamente, e um instrumento para relacionar a teoria, e assim entrando num processo de reflexão sobre a sua própria prática. No dia em que propomos a criação de uma página contendo além das fotografias, os objetivos e as falas das crianças, uma professora salientou que na sala dos professores não tinha espaço, e todas foram se dirigindo ao refeitório. Se posicionaram de forma confortável para estarem no processo de criação, refletindo sobre sua ação. Outro ponto evidenciado no final do encontro foi que

uma professora salientou que o tempo não ajudou, pois queria fazer algo bom e perfeito.

Figura 12: Registro realizado pelas professoras



Fonte: Acervo pessoal

Diante dessa proposta foi ressaltado que tal registro era importante para a divulgação dos acontecimentos e as propostas das professoras às famílias e todos aqueles que adentram os muros da creche, saber o que ocorre, não apenas na turma de seu filho, mas perceber que naquela unidade, como um todo, há um trabalho pedagógico que está sendo realizado e comunicado a todos os que passarem por ali.

Foi possível perceber o resultado desse processo formativo, não apenas na concretização das Estações, mas também, quando a coordenadora pedagógica discutia com o grupo uma ação a ser realizada com as famílias no “Dia da Família”, um encontro que é realizado na creche, com a finalidade de integrar as famílias na proposta pedagógica da unidade educacional. A sugestão das professoras foi trabalhar a releitura de obras de arte, sendo assim, foram impressas diferentes obras do artista Ivan Cruz. Isso não fazia parte desse projeto, mas foi além do esperado, quando o grupo docente deu a sugestão de atingir toda comunidade educacional, inclusive as famílias das crianças.

Figura 13: Dia da Família com proposta de releitura



Fonte: Acervo pessoal

Diante dos resultados e as falas na avaliação final, conseguimos perceber que houve dificuldades no processo de participação, como a falta de tempo, isso se tornou um obstáculo para algumas professoras que não conseguiram realizar as propostas de algumas estações, como nas falas a seguir:

- (+) ótimo para a prática e (-) pouco tempo e espaço pequeno.
- Ponto positivo: Técnicas de abordagem diversas fazendo com que as professoras se animassem bem. Ponto negativo: foi muito curta poderia durar o ano inteiro
- Positivo: enriqueceu o trabalho. Negativo: mais tempo e recurso.

Foi interessante notar que no início o grupo explicitou que valoriza o bebê e a criança enquanto sujeitos ativos e, durante o processo de planejamento conseguimos perceber essa concepção na ação docente.

Nesse sentido, foi observado que para ser um profissional que atua na creche são necessárias algumas habilidades, como adaptação a um novo contexto de aprendizagem, pois há a necessidade de uma prática curricular que valorize as vivências, em detrimento de uma abordagem mais conservadora, com conteúdo que visa o professor a agir forçosamente em relação a aprendizagem, ou seja, uma antecipação do processo de escolarização desde a creche.

As experiências planejadas junto aos bebês e as crianças tinham um objetivo, não necessariamente ensinar números, formas, letras, para as crianças memorizarem. E sim, para estimular um ambiente de brincadeira, de acesso à cultura, rico em diversidade textual, visando a linguagem, a autonomia, os valores como respeito. Nesse momento, entendemos por que pesquisas como as citadas na justificativa abordam que as creches são ambientes empobrecidos, pois as pesquisas investigaram se as crianças tinham assimilado conceito de contagem, de cores etc. E essa não é a intenção, e sim propor momentos prazerosos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, se no final do processo as crianças reconhecerem as cores pelo nome é um avanço, mas não uma obrigação de todas as crianças em determinada faixa etária saber tal conceito. Ao final, também evidenciou que todos os objetivos levantados pelas professoras em relação a sustentabilidade, foram contemplados nas ações junto as Estações.

## 5.2 DIÁLOGO DOS RESULTADOS COM O REFERENCIAL TEÓRICO

A história da creche foi marcada por lutas sociais em prol da ampliação de vagas e sempre associada às famílias trabalhadoras. A preocupação com o campo pedagógico em relação ao desenvolvimento da criança ocorreu a partir da década de 70 sob influências de teorias cognitivas.

Com a promulgação de legislações em prol da proteção à criança que visam o seu desenvolvimento integral, as creches passam a ser vistas como parte da educação. E assim, em 1996, com a homologação da LDB – LEI 9394/96 os representantes do Estado, deveriam criar mecanismos para a adequação desse espaço no sistema de educação. Esse fato, culminou em um olhar pedagógico para a criança pequena sob reconhecimento do Estado.

Nas pesquisas relacionadas com esta temática publicadas nos repositórios internacionais, já mencionadas no capítulo 3, possibilitaram que refletissem sobre o nosso contexto pesquisado. A pesquisa de Varotto (2015) traz à docência compartilhada como forma de trabalho em creches, e isso também foi identificado em nossa pesquisa, principalmente nas salas de berçário.

Quando Voltarelli e Monteiro (2016) salientam que os saberes dos professores de educação infantil advêm da prática profissional e do diálogo com

professoras mais experientes. Também conseguimos notar esse fato, todavia como o resultado de pesquisa nos mostrou que algumas professoras tiveram a consciência da relação teoria e prática, consideramos que é necessário contextualizar esses teóricos, junto aos docentes, e isso fica mais claro em uma formação dentro do seu contexto.

Já Carneiro (2017), ressalta que há falta de um planejamento intencional nas ações realizadas em salas de Berçário. E nessa pesquisa evidenciou que como há dois módulos de berçários nos CEIs da prefeitura de São Paulo, quando se trata dos bebês menores de 1 ano, os professores inicialmente em seu discurso mostraram que sentiam medo ao propor algumas ações, como reação alérgica, medo de colocarem a tinta na boca, etc. Mas as professoras dos bebês maiores não sentiam esse medo, possibilitando que interagissem em diferentes espaços, tempos e atividades do CEI. Todavia, esse medo foi diluindo na medida em que o processo formativo foi acontecendo. Logo, é possível identificar, que a falta de intencionalidade em salas de berçário tem um motivo, mas pode ser revertido com a troca entre pares.

Também quando a respectiva autora destaca que o currículo que existe no interior das salas de berçários não contempla brincadeiras, interação, apropriação de diferentes linguagens, e o educar e cuidar com qualidade. Isso não foi evidenciado em nosso contexto de pesquisa, pois as professoras trabalharam com múltiplos recursos textuais, e de interação por meio de diferentes linguagens artísticas, e algumas citavam exemplos do que já havia sido trabalhado por elas, antes da formação.

Certa vez, em um dos encontros, eu fui questionada por uma das professoras, sobre o que eu havia aprendido com a proposta de trabalho delas antes do percurso formativo; eu disse que os cantos permanentes com cartazes, que traziam imagens, textos e a produção das crianças, algo que além de valorizar o trabalho pedagógico, mostra que o professor tinha uma intencionalidade com aquele recurso em relação a aprendizagem e ao desenvolvimento do bebê e da criança.

Outro ponto que se destaca é quando Amaro (et al, 2015) chega à conclusão que não existe diferença no desenvolvimento de uma criança que frequenta a creche e outra que é cuidada no ambiente familiar. Esse aspecto não

foi o foco de nossa pesquisa, mas conseguimos notar que alguns trabalhos buscam conteúdos curriculares nas creches, com base numa pré-escolarização, como nomear letras e números. Entretanto, o currículo nesse segmento da Educação Infantil, envolve múltiplas experiências voltadas a construção da brincadeira, construção de sua autonomia, reconhecimento de si e do outro, relação de amizade e respeito, práticas curriculares que estimulam a construção das diferentes inteligências nos bebês e nas crianças pequenas.

De acordo com Masetto (2018), tais práticas constituem o currículo, pois constroem a realidade educacional, já que contribuem para a organização do tempo e espaço, valorizando aspectos individuais e coletivos, além de relacionar as experiências em diferentes momentos e necessidades.

Nessa pesquisa foi evidenciado essas práticas durante a vivência com as estações, não apenas na organização da experiência formativa, na relação entre os professores, mas também, no planejamento de ações que visam o desenvolvimento dos bebês e crianças, nas relações entre as crianças, criança e adultos, na exploração de diferentes espaços de aprendizagem. Em acreditar que o bebê e a criança pequena têm potencialidades que precisam ser desafiadas para desenvolverem de forma integral.

Também os resultados permitiram compreender que o currículo numa esfera prática, na concepção de Sacristán (2017) é estudar um território com a intersecção de diferentes práticas, e no contato com os profissionais de Educação Infantil, cada docente com um tipo de formação e concepção pedagógica que acredita, mas com a mesma intencionalidade que é propor experiências significativas em prol do desenvolvimento infantil.

Como dividimos o nosso trabalho no percurso de formação de professores por módulos, conseguimos perceber que em cada etapa desse processo os docentes trouxeram devolutivas em que tal processo formativo contribuiu para aprimorar as ações pedagógicas em prol da aprendizagem da criança pequena.

No Módulo 1: Minha prática e as teorias: Um processo dialógico no percurso pedagógico, as professoras salientaram que conseguiram perceber a relação teoria e prática dentro de suas ações, e quando isso é evidenciando, para Sacristán (2017), conseguimos perceber o currículo numa esfera prática,

em que se sustenta, não apenas no discurso, a interação entre teoria e prática em educação.

Sendo assim, para o referido autor o currículo como práxis emana da expressão, da função socializadora e cultural que cada unidade educacional possui, na qual se reagrupa diferentes subsistemas, dentre os quais, a prática pedagógica, repleta de saberes explícitos e implícitos relacionados a indissociabilidade de teoria e prática.

Para Feldman e Masetto (2017), o currículo é vivenciado na ocupação territorial dos saberes, logo, foi identificado nos discursos que os saberes docentes possuem aspectos teóricos, mesmo implícitos no discurso, e os que apareceram em nossa pesquisa, que são termos como garatuja, fase da criança etc. Acreditamos que advém de sua formação inicial, já que na pesquisa realizada por Lizardo (2017) com estudantes do curso pedagogia, suas falas priorizam o campo da psicologia em detrimento de outros conteúdos disciplinares do seu curso. E isso foi identificado também na prática docente. Nos fazendo refletir, sobre a formação do professor que atua na creche, desde a formação inicial a continuada.

Outros saberes que são apresentados pelos professores, são de natureza experiencial, quando relatam ações que deram ou não certo, incidindo na caracterização de sua imagem de docente.

Dessa forma, nos possibilita compreender que a prática pedagógica também é currículo. O currículo não apenas determina o que se aprende em determinada etapa de educação, desde a Educação Infantil à Educação Superior, bem como a seleção de conteúdos pertinentes a cada área do conhecimento, mas além dos conteúdos o currículo trabalha com “métodos e técnicas, teoria prática, competências e atitudes, numa interação entre professores, gestores, alunos, programas e ambientes” (MASETTO, 2018, p.19)

No Módulo 2: O planejar: a construção do percurso pedagógico, trouxe a intencionalidade pedagógica das docentes, em seu planejamento junto as Estações. Para Sacristán (2017), o currículo como prática significa que todos são sujeitos, e um elemento fundamental é o professor, que nessa pesquisa, observamos que atribui significado próprio as suas ações, cada um com suas subjetividades, formam um coletivo profissional.

Dessa forma, o currículo ultrapassa meros objetivos de ensino, quando visto em relação a intencionalidade docente. Pois seus saberes ultrapassam alguns tópicos do que deseja realmente atingir com determinada ação.

Também, nos planejamentos e ações conseguimos perceber que as docentes possuem práticas simultâneas envolvendo as pedagogias tradicionais e as pedagogias progressivas e participativas, em alguns momentos prevalecem ações transmissivas e em outros ocorre a participação da criança por inteiro. Dessa forma, vimos que a pedagogia transmissiva era a maneira que as docentes tinham segurança de trabalhar, já que conseguimos observar um trabalho pedagógico, em detrimento de outros espaços que visam apenas a recreação do bebê e da criança.

Uma hipótese refutada nessa pesquisa, foi imaginar que o professor de creche não se reconhecia como um professor e sim como um cuidador. Todavia, durante o processo formativo, em nenhum momento foi identificado que as docentes inferiorizavam o seu conhecimento pedagógico. Pelo contrário, nos diálogos se posicionavam frente a uma postura docente em prol do desenvolvimento da criança em comparação com outras creches.

No Módulo 3: O fim de um novo começo: o percurso avaliativo numa visão de continuum pedagógico. Quando Dewey (1979) diz que a avaliação não pode ter um fim em si mesma, e sim deve ser um continuum, trouxemos essa concepção para propor uma reflexão sobre as ações das professoras por meio da construção de cartazes, com fotografias das ações junto com os objetivos dos professores com a proposta.

O que nos trouxe como resultado algo que não foi cogitado em nossas hipóteses, foi a motivação do docente, pois ao ver o trabalho exposto e sendo analisado pelo grupo nota-se que sentiram valorizadas. E isso poderá incidir em outras práticas que levem a inovação curricular. Além disso, encorajaram os bebês e as crianças desafiando seu pensamento, sua lógica e seus movimentos.

Para Schön (1992), isso é uma das características do professor reflexivo, pois tem a missão de encorajar, reconhecer e dar valor as confusões de seus alunos. E, também de dar valor as suas próprias confusões. Ele, define confusão como ato que envolve toda a aprendizagem.

Nesses três módulos conseguimos implantar o conceito de reflexão-ação-reflexão na formação de professores. Para Tardif e Moscoso (2018), a reflexão unida diretamente à ação que a sustenta é uma das fontes mais importantes de aprendizagem profissional. Por outro lado, o profissional schöniano deve ser capaz de assumir uma distância crítica com relação a ela, por exemplo, verbalizando, objetivando e avaliando, a fim de melhorar e mesmo de introduzir correções e inovações no plano pedagógico. (p. 392)

Tais inovações foram vistas, na medida em que o percurso de formativo foi acontecendo, pois a cada estação as docentes exacerbavam sua criatividade no planejamento, a fim de ser algo diferencial na aprendizagem das crianças e na sua proposta pedagógica. E em relação as correções, conseguimos perceber algumas, como a perda do medo de realizar ações junto aos bebês utilizando algumas materialidades. Todavia outras transformações, acreditamos que poderá vir num trabalho formativo contínuo em médio ou a longo prazo, que se refere as práticas transmissivas. Para isso, é necessário uma desaprendizagem, mas para que isso ocorra é necessário formações que nos levem a novas vivências.

E por fim, partindo da premissa que Imbernón (2013) considera que a “formação dos professores e o aperfeiçoamento da escola e do currículo são processos que devem andar juntos” (p.498) o que implica a aquisição de conhecimento por parte dos docentes para intervir junto ao currículo, que envolve a experiência e saber como participar e resolver problemas do grupo. Além disso, a formação de professores deve conceber que eles são os sujeitos que trabalham coletivamente para a inovação curricular, e que se essa formação ocorre nos contextos em que trabalham, conseguem visualizar, diagnosticar e solucionar problemas cotidianos diante de uma reflexão crítica sobre suas ações, sua intencionalidade docente e sua responsabilidade diante do desenvolvimento e aprendizagem de diferentes sujeitos da comunidade educacional, inclusive as famílias. Isso ocorre num processo de interação e colaboração.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como mensurar o significado que é discutir sobre a creche e buscar defender que é um espaço educativo e com situações de aprendizagem significativas. Na evolução da história das creches a atenção dada ao corpo e a mente, seja do bebê e ou da criança pequena, foi se transformando de algo assistencialista e compensatório, para ações com uma intencionalidade pedagógica em que se vê a inteireza dos sujeitos, desde o planejamento à ação, caracterizando a construção de um currículo de Educação Infantil.

Essa evolução no contexto histórico ocorreu concomitantemente com a reivindicação de mães junto as lideranças governamentais incidindo no desenvolvimento de políticas de ampliação de vagas e de ações públicas que valorizasse o espaço e seus profissionais. Por meio das memórias que legitimam e dão identidade a creche, também é possível notar uma transformação no pensamento social, na cultura dos profissionais, nas rotinas, e diferentes aspectos que dão conectam com as conquistas que temos atualmente.

Ainda temos muito o que avançar, pois diante dos resultados de pesquisas e opiniões que diminuem a importância de ambientes coletivos de educação para os bebês e crianças pequenas contribui para a percepção que ainda, em algumas situações isoladas, há práticas de educação em creches compensatórias. Mas podemos mudar a rota desse percurso.

Para a construção dessa pesquisa, além dos subsídios teóricos para a elaboração dos capítulos, alguns livros foram lidos à parte, como do Umberto Eco, “Como se faz uma tese”, e há um momento em que o autor fala de transformação de um contexto. Quando voltava do curso de doutorado para a minha residência, ao observar as estações do metrô, a cada sinal sonoro, despertava em mim o sentimento que a vida é feita de escolhas, experiências e aprendizagens. E que em cada estação daquela linha de transporte poderia incidir em inúmeras outras situações, era uma rede cheia de conexões.

Assim que cheguei em casa, comecei a delinear uma forma de chegar a um determinado contexto e promover mudanças, como um percurso formativo que incidisse em experiências de aprendizagem em creches. Mas ao chegar no local da pesquisa, conclui, que nesse processo eu que sai modificada.

Quando comecei a pesquisa tinha algumas hipóteses em relação à prática pedagógica em creches, como algumas ações docentes que envolvia apenas deixar a criança brincando com brinquedos pelo chão da sala, que aparentemente parecia sem objetivo educativo. Mas, durante o período que estive conversando com as professoras, percebi que nessa ação também havia uma intencionalidade, como observar as relações, a construção da brincadeira sem a intervenção do adulto e sair do papel de docente e apenas observar como a criança se relaciona com as outras e com o objeto.

E pensando que a aprendizagem ocorre nas relações interpessoais e com objetos, como um professor de bebê pode aprender com um ser que aparentemente seria ele quem ensinaria algo?

Durante a coleta de dados foi observado que para essa questão, uma resposta envolvia a ação do professor ao ter a curiosidade, aprender e pesquisar mais para solucionar os seus problemas cotidianos, como por exemplo, quando esse docente tem matriculado em sua sala um bebê com abstinência de drogas, pois sua mãe utilizou entorpecentes durante toda a gestação (caso citado por uma professora). Ou quando há ocorrências de mordidas frequentes na mesma criança. Quando o docente sente que as famílias sentem insegurança e culpa ao “deixar” seu filho em uma creche, pois não tem conhecimento do que é realizado ali. Nesse momento, além da escuta atenta desse bebê e de sua família, que também faz parte do processo educativo; estudar, pesquisar, aperfeiçoar o trabalho são indicadores de um desenvolvimento profissional que vai além da aprendizagem da docência na prática. Foi notado que os bebês e crianças solicitam melhores formações de suas professoras para a sua atuação profissional, não devendo assim, serem pessoas leigas que cuidem apenas do corpo, sem se preocupar com a integralidade do sujeito.

Logo, pensar numa formação específica para os professores de creche, valorizando as especificidades da faixa etária atendida nesse segmento, e dentro do contexto que estão inseridos, com suas problemáticas, seus incômodos e insatisfações, foi notado que promove reflexões ricas acerca da teoria e a prática docente, para além das dicotomias existentes como a de que a teoria e a prática

são distantes, na verdade, a prática necessita de uma base epistemológica para ser fundamentada.

Desta forma, pensando na melhoria dos programas de formação, há a necessidade não apenas de avaliar como um processo de fechamento de ciclo, no final da formação/curso/evento, mas sim, propor também uma avaliação como um continuum, uma espécie de mentoria, em que seria possível voltar diversas vezes a esse contexto, para acompanhar projetos inovadores que se instalaram nas práticas docentes, não como um resultado paliativo a necessidade do formador, mas como uma forma de implicar no desenvolvimento dos docentes em exercício e seu impacto nas ações pessoais e profissionais.

Nessa tese, buscou-se defender que um percurso formativo que incida num percurso de aprendizagem do bebê e da criança pequena contribui para a construção do conhecimento. As experiências foram planejadas pautadas no ideário de Dewey, com sua concepção pragmática que nos permite refletir sobre a imensidão de conhecimentos que se pode criar a partir de uma única experiência.

Durante essa pesquisa foi possível concluir que a creche não é um ambiente empobrecido, mas algumas pessoas empobrecem um local quando não acreditam na potencialização dos sujeitos e para a ressignificação das aprendizagens, e sim, num modelo conservador do profissional docente em que precisa ensinar, da forma de transmissão de conhecimento, e não num processo dialógico de oportunidades para os sujeitos construírem seus conhecimentos a partir da minha intervenção pedagógica.

Também que há falta de um padrão de qualidade para o trabalho com bebês e crianças pequenas em nível local e nacional, a dedução ocorre a partir dos resultados observados nessa pesquisa e nos diálogos informais com profissionais e mães de bebês de outras unidades, inclusive outros estados. Toda a criança tem direito a aprendizagem, e a creche é uma instituição que oportuniza ao bebê e a criança pequena experiências para seu desenvolvimento integral, logo, esse público como sujeito de direitos, tem que ter garantido o direito de ter profissionais qualificados.

Outro ponto a ser salientado é que para o professor utilizar alguma metodologia em sua sala precisa fazer sentido de forma prática, por isso, é

necessário além uma formação teórica, uma reflexão a partir de seus contextos. E assim lhe permita observar os resultados para assim ter confiança na aplicação de determinada ação.

As especificidades na formação de um profissional que atua na creche é outra temática que foi evidenciada, pois são necessárias algumas ações que valorizem a relação teoria e prática que valorize as vivências cotidianas, a fim de ser útil para a solução de problemas. Visto que, as práticas curriculares nesse segmento envolvem promover experiências que estimulem as inteligências dos bebês e crianças pequenas.

E por fim, buscamos defender que é possível propor uma experiência formativa dentro dos contextos reais de educação, e que um percurso de formação docente pode incidir num percurso de aprendizagem do bebê e da criança pequena de forma a desenvolver um processo de reflexão, ação e reflexão.

## REFERÊNCIAS

AMARO, L. L. M. et all. Desenvolvimento infantil: comparação entre crianças que frequentam ou não creches públicas. *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*. São Paulo, vol.25, no.2, 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12822015000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822015000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso: 14 abr. 2019

BONDIOLI, A. Os modos de educar. In BECHI, E. [et al] *Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BRASIL. *Decreto nº 21.417-A* de 17 de maio de 1932. Regula as condições do trabalho das mulheres nos estabelecimentos industriais e comerciais. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/440930/publicacao/15617325>. Acesso: 13 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso: 18 jul. 2016

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91764/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-lei-8069-90>. Acesso: 13 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legislações/ldb>. Acesso: 25 abr. 2015

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.796*, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso: 03 ago. 2020

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

\_\_\_\_\_. *Lei 10.172/2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso: 13 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB Nº 20/2009*. Brasília: CNE/CEB, 2009. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso: 10 jul. 2019

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.014*, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1)  
Acesso: 23 mai. 2020

\_\_\_\_\_. *Resolução nº5*, de 17 de Dezembro de 2019. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso: 10 jul. 2019

\_\_\_\_\_. *Base comum curricular para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso: 14 abr. 2019.

CARNEIRO, M.C.M. *Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças*. 2017. 299 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade federal do Ceará. Ceará, 2017.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2017

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FALEIROS, V. P. *Infância e Processo Político no Brasil*. In: PILOTTI, F. RIZZINI, I. *org. A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e assistência a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Santa Úrsula, Amais Livraria e editora, 1995.

FARIA, A. L. G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, p. 60-91, Dezembro/99

FELDMANN, M. G.; MASETTO, M. T. Formação de educadores: Currículo, culturas e contextos. *Revista e-Curriculum*, v. 15, n. 3, p. 566-574, 2017.

FORMOSINHO, J. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: FORMOSINHO, J. *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FRANCO, D. S. *Gestão de creches para além da assistência social: transição e percurso na prefeitura de São Paulo, de 2001 a 2004*. 2009. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GAETTA, C. MASETTO, M. T. *O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 29-38.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HADDAD, L. Substituir ou compartilhar: O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, M. L. A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2005.

IMBERNON, F. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: GATTI, B. A. et all. *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

KISHIMOTO, T. M. *A pré-escola em São Paulo: das origens a 1940*. 1986. 348f. Tese (Faculdade de Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 1986.

KISHIMOTTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, S. Formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2008.

KUHLMANN JR, M. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 14, p. 5-18, mai/jun./jul./ago., 2000.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C, ALVES, N. *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIZARDO, L. A. M. *Curso de pedagogia e a formação do professor de creche*. 2017. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Faculdade de Educação, Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2017.

MARQUES, I. Corpos e danças na Educação Infantil. In: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M.A. *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014.

MASETTO, M. T. *O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior*. São Paulo: Avercamp, 2010.

\_\_\_\_\_. *Trilhas abertas na universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores*. São Paulo: Summus Editorial, 2018.

NOFFS, N. A.; FELDMANN, M. G. O PIBID na PUC/SP. In: NOFFS, N. A. (org) *A ação dos professores da formação a atuação profissional*. Faculdade de educação PUC-SP: São Paulo, 2013

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., FORMOSINHO, J. A perspectiva educativa da Associação da criança: A pedagogia em participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Portugal: Porto editora, 2013.

\_\_\_\_\_. Pedagogia em participação: em busca de uma práxis holística. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., PASCAL, C. *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA, Z. M. R., FERREIRA, M.C.R. *Contribuição para um esboço de proposta curricular para a formação dos professores de creche a nível de 2º grau*. In: ROSEMBERG, F. CAMPOS, M.M., VIANA, C. P. A formação do professor de creche: sugestões e propostas curriculares. São Paulo: DPE/FCC, 1992.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: Histórico de uma realidade*. In: ROSEMBERG, F. *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *Educação Infantil: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. *Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor*. In: Fazenda, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas-SP: Editora Papirus, 2012.

PINAZZA, M.A. GOBBI, M.A. *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

RIZZINI, I. *Crianças e Menores: Do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil*. In: PILOTTI, F. RIZZINI, I. org. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Santa Úrsula, Amais Livraria e editora, 1995.

RODRIGUES, A. SALDAÑA, P. São Paulo tem indústria da creche com influência de políticos e aluguel inflado. *Folha de São Paulo*, 20 de abril de 2018, Caderno Cotidiano. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/04/sp-tem-industria-da-creche-com-influencia-de-politicos-e-aluguel-inflado.shtml>. Acesso: 13 jul. 2019.

ROSEMBERG, F. *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Penso, 2017.

SHORE, R. *Repensando o cérebro: Novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro*. São Paulo: Mercado Aberto, 2000.

SANCHES, E. C. *Creche: realidade e ambiguidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SÃO PAULO. Decreto n. 3.847, de 14 de maio de 1925. Aprova o regulamento das escolas maternas. Disponível: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1925/decreto-3847-14.05.1925.html>. Acesso: 25 jul. 2018

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 17.038*, de 28 de novembro de 1980. Dispõe sobre o recrutamento e seleção para fins de admissão e contratação de pessoal para as creches municipais. Disponível em: <http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/decretos/D17038.pdf>. Acesso: 13 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. *Creche – programação Básica*. Coordenadoria do Bem-estar social. Acessória de orientação técnica e programas. São Paulo, 1981.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.430* de 29 de fevereiro de 1988. Dispõe sobre a reorganização dos quadros de pessoal da Prefeitura e do Tribunal de contas do Município de São Paulo, e dá outras providências. Disponível em: [www.leismunicipais.com.br](http://www.leismunicipais.com.br). Acesso: 25 jul. 2018

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.836* de 19 de fevereiro de 1990. Dispõe sobre a criação de cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, no Quadro Geral de Pessoal da Prefeitura do Município de São Paulo, e dá outras providências. Disponível em: [www.leismunicipais.com.br](http://www.leismunicipais.com.br). Acesso: 25 jul. 2018

\_\_\_\_\_. *Creche e Pré-escola*. Secretaria do menor: São Paulo: 1992.

\_\_\_\_\_. Decreto Municipal nº 40.268/01 - Dispõe sobre a efetivação de diretrizes de integração das creches ao Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências. Disponível em: [http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=12122002P%20057182002SME](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=12122002P%20057182002SME). Acesso: 25 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.574, de 12 de maio de 2003*. Dispõe sobre a transformação e inclusão no quadro do magistério municipal, do quadro dos profissionais de educação dos cargos de auxiliar de desenvolvimento infantil, pedagogo e diretor de equipamento social, e dá outras providências. Disponível: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/2003/1357/13574/lei-ordinaria-n-13574-2003>. Acesso: 03 ago. 2020

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.695*, de 19 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a revalorização salarial e a transferência, para o Quadro dos Profissionais de Educação, dos cargos providos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil; transforma cargos vagos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil que especifica em cargos de Professor de Desenvolvimento Infantil; e concede abono aos atuais titulares de cargos de Diretor de Equipamento Social lotados nos Centros de Educação Infantil. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/l13695\\_1336427540.pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/l13695_1336427540.pdf). Acesso: 13 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. *Edital para Concurso Público de Professor de Desenvolvimento infantil de 2004.* Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-sao-paulo-sme-sp-1638-vagas>. Acesso: 06 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. *Plano Municipal da Educação de São Paulo.* São Paulo, 2015. Disponível: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Conheca-o-Plano-Municipal-de-Educacao-de-Sao-Paulo>. Acesso: 01 mar 2017.

\_\_\_\_\_. *Currículo integrador da Infância Paulistana.* São Paulo: SME/DOT, 2015.

\_\_\_\_\_. *Currículo da Cidade - Educação Infantil.* São Paulo: SME/COPED, 2019

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Total de servidores por área de atuação.* Disponível em: <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenador/ia.aspx?Cod=000000> . Aceso 12 jul. 2019.

SOUZA, R. F. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo:(1890-1910).* –São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

TADEU, T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de pesquisa.* v.48, n.168, p.388-411, abr./jun. 2018

YOUNG, M. Teoria do Currículo: O que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar.2014.

ZABALZA, Miguel A. *Didáctica de la educacional infantil.* São Paulo: Editora Cortez/Nacea, 2016.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A: TABULAÇÃO DE DADOS DOS TRABALHOS PUBLICADOS PARA O MAPEAMENTO DA PESQUISA

#### 1. TRABALHOS PUBLICADOS EM REVISTAS NA PLATAFORMA REDALYC

PROFESSOR DE CRECHE		
ARTIGOS	ANO	REVISTA
Aprendizagem da docência na educação infantil: os saberes de professoras de creches Monique Aparecida Voltarelli[a]; Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil [b] Maria Iolanda Monteiro[b]* Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, Brasil	2016	Revista Diálogo Educacional ISSN: 1518-3483 dialogo.educacional@pucpr.br Pontifícia Universidade Católica do Paraná Brasil
Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense Márcia Buss-Simão Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC, Brasil; Eloisa Acires Candal Rocha Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil	2018	Revista Brasileira de Educação ISSN: 1413-2478 ISSN: 1809-449X ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Currículo e educação infantil: os desafios para a gestão e professores Márcia Pires Cardona. Colégio Riachuelo, Brasil. Débora Teixeira de Melo Universidade Federal de Santa Maria, Brasil	2018	Regae – revista de gestão e avaliação educacional Uf Santa Maria
Relato de Prática Profissional Workshops sobre desenvolvimento na primeira infância com profissionais da educação infantil	2017	Psicologia Escolar e Educacional ISSN: 1413-8557 revistaabrapee@yahoo.com.br Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional Brasil

Tatiele Jacques Bossi; Beatriz Schmidt; Marcela Bortolini; Mônia Aparecida Silva; Denise Ruschel Bandeira ; Cesar Augusto Piccinini Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre – RS – Brasil		
Educadoras de creches: concepções sobre desenvolvimento infantil Dalila de Vasconcelos & Nádia Salomão Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba-UFPB João Pessoa, Brasil	2016	Revista Lusófona de Educação ISSN: 1645-7250 revista.lusofona@gmail.com Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Portugal
Memórias de professoras: (re)pensando a formação docente e o trabalho na creche Carla de Oliveira <u>1</u> Maria do Carmo Martins <u>2</u> Universidade Estadual de Campinas, Brasil	2017	Educação Unisinos. ISSN: 2177-6210 Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Desenvolvimento da linguagem na primeira infância e estilos linguísticos dos educadores Keilla Rebeka Simões de Oliveira Universidade Federal de Pernambuco, Brasil Fabíola de Sousa Braz-Aquino Universidade Federal da Paraíba, Brasil Nádia Maria Ribeiro Salomão Universidade Federal da Paraíba, Brasil	2015	Avances en Psicología Latinoamericana ISSN: 1794-4724 editorial@urosario.edu.co Universidad del Rosario Colombia

## 2. CURRÍCULO PARA BEBÊS PLATAFORMA REDALYC

ARTIGO	ANO	REVISTA
Qual Formação no Trabalho Educativo com a Primeira Infância? Agnese Infantino   Università degli Studi di Milano-Bicocca, Italy ,	2015	Educação & Realidade ISSN: 0100-3143 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Brasil

### 3. PLATAFORMA RCAAP – PROFESSOR DE CRECHE

Dissertações/tese	Ano	Universidade
<u>Cursos de Pedagogia e a formação do professor de creche</u> Autor(es): <u>Lilian de Assis Monteiro Lizardo,</u>	2017	Mackenzie
Formação continuada numa perspectiva da educação para a inteireza: uma necessidade do professor de creche Dinorá Meinicke,	2017	PUC RS
O movimento do bebê na creche: indício orientador do trabalho docente <u>José Ricardo Silva</u>	2017	UNESP

### 3. CURRÍCULO PARA BEBÊS - RCAAP

Dissertação/tese	Ano	Universidade
Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças Maria Crélia Mendes Carneiro	2017	Universidade Federal do Ceará, Ceara, Brasil.

### 4. PRÁTICA PEDAGÓGICA AND CRECHES – RCAAP

TRABALHOS	UNIVERSIDADE	ANO	PUBLICAÇÃO
Linguagens da infância na perspectiva de educadores de creche: o que revelam as narrativas <u>Laíse Soares Lima</u>	Universidade Federal do Sergipe	2017	Biblioteca da Universidade
Saberes profissionais de professoras de educação infantil: a mediação de conflitos entre crianças Crislaine Augusta Buzinari, Aline Sommerhalder	(Universidade Federal de São Carlos)	2016	Rev.Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 08, n. 15, p. 75-90, jan.-jun. 2016
Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação <u>Telma Aparecida Teles Martins Silveira,</u>	Universidade Federal de Goiás, Goiânia.	2015	Biblioteca da Universidade

Prática pedagógica na educação infantil: análise de artigos publicados em periódicos da área de educação. Ketiene Moreira da Silva	Universidade Federal de São Carlos	2015	Biblioteca da Universidade
Educação física com bebês: as práticas pedagógicas nas creches da rede municipal de ensino de Florianópolis Mirte Adriane Varotto,	Universidade Federal de Santa Catarina	2015	Biblioteca da Universidade

APENDICE B: QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO  
DOCENTE

1. NOME:

2. IDADE:

20 a 25 anos     26 a 30 anos     31 a 35 anos     36 a 40 anos

41 a 45 anos     46 a 50 anos     51 a 55 anos     a partir de 55 anos

3. FORMAÇÃO

MAGISTÉRIO

GRADUAÇÃO Curso (s): \_\_\_\_\_

PÓS-GRADUAÇÃO Curso (s): \_\_\_\_\_

4. TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA DE CRECHE? \_\_\_\_\_

5. COMO VOCÊ CHEGOU A SER PROFESSORA DE CRECHE?

6. DURANTE O INÍCIO DO SEU TRABALHO QUAIS FORAM OS DESAFIOS  
ENCONTRADOS?

7. COMPARTILHE ALGUMA AÇÃO QUE PLANEJOU ENQUANTO  
PROFESSORA EM CRECHE QUE OBSERVOU REPERCURTIR NO  
APRENDIZADO DE BEBÊS E CRIANÇAS?

8. QUAL A METODOLOGIA DE TRABALHO QUE DESENVOLVEU AO LONGO  
DE SUA EXPERIÊNCIA QUE CONSIDERA PRIORITÁRIO NA  
APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS PEQUENAS?

9. QUAIS CRITÉRIOS VOCÊ UTILIZA PARA O PROCESSO AVALIATIVO DO BEBÊ E DA CRIANÇA?

## APENDICE C: DIÁRIO DE CAMPO

### RELATÓRIO 1ª REUNIÃO COM GRUPO DE PROFESSORES

#### Pesquisa com grupo A

Local: Creche

Data: 18/03/2019 Hora: 12h às 13h

Participaram da reunião: 7 Professoras Titulares, 2 Professor Readaptados, 1 Professor Substituto (CJ), Coordenadora Pedagógica, Professora Pesquisadora Doutoranda.

#### *Descritivo*

Às 12 horas o grupo docente se reuniu na sala dos professores para a participação no PEA. No início havia conversas paralelas, e alguns assuntos administrativos, como o recolhimento de assinaturas.

Logo após iniciei a fala explicando sobre o projeto e como poderiam contribuir para a coleta de dados através de diferentes práticas que irão ser identificados os possíveis saberes experienciais dos professores.

Ao terminar a fala as professoras realizaram duplas para fazer breve entrevista e explicar a concepção pedagógica e de trabalho da colega.

Quando terminou, uma professora disse que já fez esse tipo de apresentação em uma entrevista de emprego.

#### *Reflexivo*

Durante a exposição da entrevista a professora Rosemeire disse que a metodologia de trabalho sempre esteve envolvida com algo prático.

O grupo demonstrou muita receptividade ao projeto

#### Pesquisa com grupo B

Local: Creche

Data: 18/03/2019 Hora: 17h às 18h

Participaram da reunião: 9 Professoras Titulares, 2 Professor Readaptados, 2 Professores Substitutos (CJs), Coordenadora Pedagógica, Professora Pesquisadora Doutoranda.

#### *Descritivo*

Às 17 horas estava na sala dos professores esperando as profissionais se acomodarem na sala para a formação no PEA. Comecei explicando o que me levou a pesquisar sobre o professor de creche. Nesse grupo ficamos uns 30 minutos conversando, pois algumas professoras realizaram observações a respeito da pesquisa. Bem como a Cristiane que questionou como observaria a prática das professoras, na questão de julgamento. Em seguida, expliquei a atividade do dia que consistia em entrevistar o colega e depois apresentar o que ele disse.

#### *Reflexivo*

Observei que alguns professores sentiam receio da crítica, como por exemplo, pesquisadores que levantaram crítica da prática. Disse que meu objetivo era trabalhar através do tema “sustentabilidade” identificando os saberes experiências e pedagógicos da prática docente.

## RELATÓRIO 2ª REUNIÃO COM GRUPO DE PROFESSORES

### Pesquisa com grupo A

Local: Creche

Data: 25/03/2019 Hora: 12h às 13h

Participaram da reunião: 7 Professoras Titulares, 1 Professor Readaptados, 2 Professor Substituto (CJ), Coordenadora Pedagógica, Professora Pesquisadora Doutoranda.

### *Descritivo*

Às 12 horas o grupo docente se reuniu na sala dos professores para a participação no PEA. No início foi realizado os informes gerais pela coordenação a respeito da intenção para casa campo de trabalho. Após sua autorização comecei a conversar com os professores sobre o primeiro encontro e o que foi possível tirar dali. especificamente falamos dos dois quadros abaixo.

As professoras escutavam atentas, porém não demonstrando interesse. Em seguida comecei a explanar o outro quadro,



Que também não demonstraram surpresas com a informação. Logo depois começamos a conversar sobre essas práticas, refletindo sobre trechos que traziam teorias. Nesse momento, cada uma recebeu um trecho que discutimos como o assunto reverberou em nossas ações. No início uma professora relatou

que não sabia o que aquilo significava, outra disse que agora estava ficando mais inteligente. Os trechos eram:

Quando falamos de “liberdade” da criança pequena, não nos referimos aos atos externos desordenados que as crianças, abandonadas a si mesmas, realizariam como evasão de uma atividade qualquer [...] trata-se de “libertar” a criança dos obstáculos que impedem o desenvolvimento normal de sua vida. (MONTESSORI, 1965, p.57)

Silêncio imobilidade e obediência forçados impedem o aluno de revelar sua real natureza.  
(Dewey, 1979, p. 60)

“os conceitos de situação e interação são inseparáveis um do outro. Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio, podendo este consistir de pessoas com quem esteja conversando sobre certo tópico ou acontecimento, o assunto da conversa também constituindo parte da situação; ou os brinquedos com que estiver brincando; ou o livro que estiver lendo (pelo qual suas condições ambientes, ao tempo, podem ser a Inglaterra ou a Grécia antiga, ou uma região IMAGINÁRIA); ou os materiais de uma experiência que estiver fazendo. O meio ou o ambiente, em outras palavras, é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso.  
Dewey, 1979, p. 37

**Promover o desenvolvimento em seus vários aspectos e dimensões os professores de educação infantil é formado para poder criar experiências educativas que propiciem o desenvolvimento equilibrado em todas as suas dimensões (capacidades linguísticas e motoras, sua socialização e desenvolvimento afetivo, da lógica e sensibilidade artística). por isso são profissionais. Não se trata apenas de gostar de crianças pequenas e sim de saber como produz seu desenvolvimento e que a ação pode potencializar e desenvolver.**  
MIGUEL ZABALZA, 2016

Atuar como um ecossistema que propiciem novas modalidades e encontros com meninos e meninas:

- encontro consigo mesmo
- encontro com outras pessoas
- encontro com coisas e objetos de diferentes naturezas.
- encontro com notícias e conhecimentos
- encontro com outras formas de comportamento (as normas, rotinas escolares)

MIGUEL ZABALZA, 2016

Os pontos levantados foram que um olhar sensível do professor ocorre principalmente no acolhimento, que também incide no respeito da criança.

Outros pontos levantados, em relação a alfabetização, quando isso ocorre? No parque, por exemplo, brincando desenvolve a motricidade que favorecerá na alfabetização. Foi relatado a diferença entre escolas particulares em que as crianças não têm liberdade de brincar, sendo que nas públicas a liberdade favorece o conhecimento.

A professora do BI, na questão sobre liberdade, relatou que as crianças estão se desafiando a sair do seu local para explorar o mundo.

A professora do MGI relatou que às vezes a intervenção se faz necessário para construir novas hipóteses. Logo, a professora do MGII disse que no ano passado um menino negro disse que uma menina branca não poderia ser sua filha, quando estavam brincando de casinha. No momento a professora perguntou o motivo, e ele disse olha aqui mostrando sua cor, olhando para seus braços, e olha ela. Nesse momento a professora falou, mas sua mãe é branca e você é filho dela. E o pai de cicrano tem a pele negra e seu filho é branco então a criança se convenceu e deixou a menina ser sua filha.

Depois da leitura questionamos a fala popular “A teoria é uma coisa e a prática é outra”. O interessante é que como estava próximo ao horário delas irem embora, não conseguimos nos aprofundar, mas, uma fala resumiu o que todas concordaram. Professora do B2, nesses trechos podemos ver que a teoria e a prática andam juntos. Outra professora do MG 1 também concordou. Logo motivei as professoras a escreverem relatos de experiências, pois os subsídios teóricos já tínhamos.

### *Reflexivo*

Nesse dia observei que o grupo estava mais quieto. E, manifestaram sua opinião esperando que eu falasse algo.

### Pesquisa com grupo B

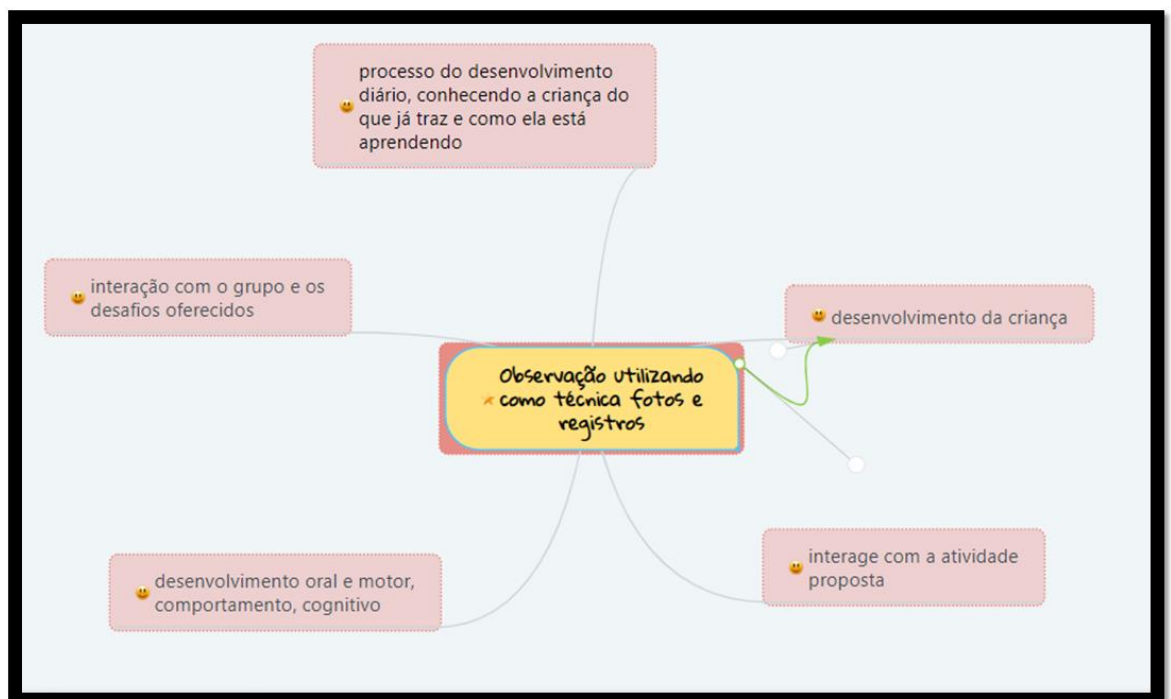
Local: Creche

Data: 18/03/2019 Hora: 17h às 18h

Participaram da reunião: 8 Professoras Titulares, 2 Professor Readaptados, 2 Professores Substitutos (CJs), Coordenadora Pedagógica, Professora Pesquisadora Doutoranda.

### *Descritivo*

Foi realizado a mesma dinâmica do grupo anterior. Distribuímos as fichas para cada professor que comentávamos como aquelas falas teóricas coincidiam com a nossa prática. Os pontos evidenciados pelos professores foi a liberdade de escolha pelas crianças, liberdade de desenhar, em que o professor deve ter uma escuta ativa, o desenvolvimento da criatividade na brincadeira. Liberdade de locomoção, não temos filas. Nesse momento as professoras que trabalham na EMEI, disseram que as filas ajudavam na EMEI a observar e cuidar de todas as crianças. Outra professora salientou que em alguns momentos é importante a fila, como no uso dos “réchauds”, em que cada criança tem a sua vez, isso se trata de uma educação para a cidadania. O interessante foi quando uma professora salientou que “a criança longe dos pais é outra criança, pois em casa é impedida”. Nesse momento, outra pessoa salientou que é importante para motivar a sua autoestima, pois começa a fazer as coisas sozinhos. Outro ponto notável foi uma professora que falou que promove o ensino para ter um comportamento em cada espaço/momento, ou seja, na sala de leitura, momentos de contação de história deve se manter em silêncio. Trata-se de uma liberdade organizada. O professor tem que ter sensibilidade ao olhar a criança. Uma professora indicou para assistirmos o filme de Maria Montessori intitulado “Maria Montessori una vita per i bambini”. Uma professora salientou nesse momento, que se espantou que nessa creche não possui berços, e sim colchões para os bebês possibilitando maior liberdade, inspirados em Montessori. Outra professora fez uma comparação com as creches conveniadas, que já trabalhou relatando que as crianças não possuem tanta liberdade, pois não tem um parque. Se trata de valorizar e respeitar a personalidade da criança através do respeito a suas falas. Ao final questionei o que achavam de uma frase popular no ambiente educacional que “a teoria é uma coisa, e a prática é outra”. Nesse momento uma professora, ressaltou o que vemos aqui, ao ler essas frases, que a teoria e a prática andam juntos. Todos concordaram, acrescentando que a teoria subsidia nossa prática.





#### EXPRESSIVIDADE

- Trazer atividades pedagógicas onde só havia o cuidar da criança/ atividades de musicalização
- Técnicas de artes como pinturas, obras de artes, onde pode observar no desenvolvimento integral das crianças
- Projeto artes com Ivan cruz, trazendo brincadeiras antigas para o espaço escolar.
- Proporcionar o protagonismo da criança; através das escolhas das mesmas, liberdade de expressão artística verbal, autonomia.



#### LIBERDADE

- Atividades expostas na altura das crianças, proporcionar o protagonismo e autonomia da criança, garantindo que elas façam suas escolhas
- Dávamos brinquedos "livres" para darmos conta da limpeza da sala e banheiro e dar banho nas crianças.
- Atividades expostas na altura das crianças.



#### BRINCADEIRAS

- Com material não estruturado, caixa de papelão de vários tamanhos e tecidos. As crianças construíram cabana, as crianças inventaram as brincadeiras, outras propostas além do planejamento



#### ESTIMULO SENSORIAL

Atividade de caixa aromática. Tinha como objetivo estimular o olfato dos bebês; foi cumprido pois prendeu atenção e se deleitaram ao brincar. Slime que era o assunto do momento.



#### COGNITIVO

Rodas de conversa para o desenvolvimento das crianças.  
Atividade projeto identidade, que percebi que a maioria ao olhar a sua imagem do espelho se reconheciam.  
A leitura para a criança. Ter um planejamento antes com objetivo de desenvolver o letramento e o comportamento leitor.  
Durante as rodas de conversa, as crianças participam da forma que sabem mesmo aqueles que ainda não falam.  
Linguagem escrita, através de cartazes, parlendas, trava línguas.

### *Reflexivo*

Quando a professora salientou que “a criança longe dos pais é outra criança, pois em casa é impedida”, também mostra que a professora reconhece seu papel no estímulo a autonomia da criança.

O professor tem que ter sensibilidade ao olhar a criança, não houve reflexão que a criança possui um olhar sensível diante do objeto a ser explorado e conhecido.

## RELATÓRIO 3ª REUNIÃO COM GRUPO DE PROFESSORES

### Pesquisa com grupo A

Local: Creche

Data: 01/04/2019 Hora: 12h às 13h

Participaram da reunião: 7 Professoras Titulares, 1 Professor Readaptados, 2 Professor Substituto (CJ), Coordenadora Pedagógica, Professora Pesquisadora Doutoranda.

#### *Descritivo*

Foi iniciada a temática de sustentabilidade. Primeiramente foi introduzido sobre o que era sustentabilidade, que não envolve apenas o meio ambiente e sim de desenvolvimento humano e social. Também foi explicado que a partir da reunião em setembro de 2015 com diferentes representantes mundiais, foi elaborado 17 objetivos para todos os países alcançarem. Esses objetivos partem de um tripé: o que é socialmente justo, o que é ecologicamente sustentável e o que é economicamente viável. Sendo assim, pensamos em cada objetivo, o que estava em nossa esfera trabalhar. Nesse momento, foi dado 14 fichas contendo os objetivos e o que representava cada um. Cada professora teve alguns minutos para ler e destacar quais objetivos. Depois abrimos para o diálogo em que trouxe as seguintes metas a serem trabalhadas no próximo planejamento.

Objetivo 1: Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares  
1.3 Implementar, em nível nacional, medidas e sistemas de proteção social adequados, para todos, incluindo pisos, e até 2030 atingir a cobertura substancial dos pobres e vulneráveis.

1.4 Até 2030, garantir que todos os homens e mulheres, particularmente os pobres e vulneráveis, tenham direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso a serviços básicos, propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, herança, recursos naturais, novas tecnologias apropriadas e serviços financeiros, incluindo microfinanças.

1.a Garantir uma mobilização significativa de recursos a partir de uma variedade de fontes, inclusive por meio do reforço da cooperação para o desenvolvimento, para proporcionar meios adequados e previsíveis para que os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, implementem programas e políticas para acabar com a pobreza em todas as suas dimensões.  
Ações: Entrar em contato com o CAPES e outros órgãos governamentais para possíveis encaminhamentos.

Objetivo 2: Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.

2.1 Até 2030, acabar com a fome e garantir o acesso de todas as pessoas, em particular os pobres e pessoas em situações vulneráveis, incluindo crianças, a alimentos seguros, nutritivos e suficientes durante todo o ano

Ações: Nossas crianças têm acesso a alimentação balanceada durante o dia, e com acompanhamento de nutricionista.

Objetivo 3: Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todas e todos, em todas as idades

3.2 Até 2030, acabar com as mortes evitáveis de recém-nascidos e crianças menores de 5 anos, com todos os países objetivando reduzir a mortalidade

neonatal para pelo menos 12 por 1.000 nascidos vivos e a mortalidade de crianças menores de 5 anos para pelo menos 25 por 1.000 nascidos vivos

3.8 Atingir a cobertura universal de saúde, incluindo a proteção do risco financeiro, o acesso a serviços de saúde essenciais de qualidade e o acesso a medicamentos e vacinas essenciais seguros, eficazes, de qualidade e a preços acessíveis para todos

Ação: com alimentação saudável, professores atentos em relação a saúde, diarreia, febre. Além disso, parceria com o posto de saúde para atualizar carteira de vacina e dentistas. Além de, no ato da matrícula, pedir a cópia da carteira de vacinação atualizada.

Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos.

Objetivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas

5.2 Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos

5.5 Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública

5.b Aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres

5.c Adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis

Objetivo 6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todas e todos

6.2 Até 2030, alcançar o acesso a saneamento e higiene adequados e equitativos para todos, e acabar com a defecação a céu aberto, com especial atenção para as necessidades das mulheres e meninas e daqueles em situação de vulnerabilidade

6.b Apoiar e fortalecer a participação das comunidades locais, para melhorar a gestão da água e do saneamento

Objetivo 7. Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todas e todos

O grupo disse que a meta não caberia, no máximo a conscientização de economia de energia.

Objetivo 8: Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todas e todos  
O grupo salientou, disse que nós, profissionais de creche, contribuímos indiretamente para o crescimento de empregos, pois é um local para deixar as crianças para ir trabalhar.

Objetivo 11: Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis

11.7 Até 2030, proporcionar o acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, particularmente para as mulheres e crianças, pessoas idosas e pessoas com deficiência.

Ação: Nossas ações já estão inseridas, mas podemos criar projetos.

Objetivo 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis

12.3 Até 2030, reduzir pela metade o desperdício de alimentos per capita mundial, nos níveis de varejo e do consumidor, e reduzir as perdas de alimentos ao longo das cadeias de produção e abastecimento, incluindo as perdas pós-colheita

Ação: o grupo salientou que as crianças desperdiçam muita comida, seria o caso de colocar menos comida nos pratos, efetivar o sistema de self-service.

Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis

16.2 Acabar com abuso, exploração, tráfico e todas as formas de violência e tortura contra crianças

Ação: na escuta da criança conseguimos realizar os encaminhamentos necessários.

### *Reflexivo:*

Quando se referiram a colocar menos comida no prato das crianças, já que quem serve a comida são as merendeiras e elas colocam muito alimento. A coordenadora se prontificou a fazer os encaminhamentos. No dia seguinte, os pratos das crianças já vinham com menos comida, onde se alimentavam bem, e os que desejavam repetiam.

Também quando chegou no item 17 foi problematizada uma ação que os pais dizem aos seus filhos: “se alguém te bater, bate também”. Isso não incentiva a paz e sim promove a violência desde pequenos. Algumas professoras entraram no debate dizendo que ensinam assim, e outras falaram que não é assim que resolve, tem que pedir para conversar com a professora, se ela não resolver procurar a coordenação.

O interessante é que no dia seguinte, as professoras continuavam a discussão, em seus momentos de lanche, por exemplo.

### Pesquisa com grupo B

Local: Creche

Data: 01/04/2019 Hora: 17h às 18h

Participaram da reunião: 8 Professoras Titulares, 1 Professor Readaptados, 2 Professor Substituto (CJ), Coordenadora Pedagógica, Professora Pesquisadora Doutoranda. (1 professora entrou de licença maternidade)

### *Descritivo*

Nos reunimos da sala dos professores, e inicialmente conversamos sobre o que seria a sustentabilidade, que envolve o desenvolvimento social da humanidade, com base num tripé, do que é socialmente justo, ecologicamente sustentável, e economicamente viável. Logo depois, foi distribuído para cada professor duas ou três fichas para analisar quais itens dentro dos objetivos de sustentabilidade se adequam ao nosso trabalho, seja em nossas ações diárias, seja na criação de um projeto. Foi orientado que alguns objetivos seriam destinados a criação de políticas públicas e sociais, e que nossas ações não conseguiriam atingir os objetivos. No período da tarde começamos de trás para frente. Assim, ficou decidido o seguinte:

Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis

Não caberia, apenas para promover a cultura da paz, nos esclarecimentos contra abusos de violência.

Objetivo 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade

15.4 Até 2030, assegurar a conservação dos ecossistemas de montanha, incluindo a sua biodiversidade, para melhorar a sua capacidade de proporcionar benefícios que são essenciais para o desenvolvimento sustentável

O que poderia se adequar é a conservação dos ecossistemas, na medida em que as crianças criam respeito pelas plantas e animais. Como por exemplo, uma criança matou uma minhoca que apareceu no parque, outra criança repreendeu e comunicou a professora, com diálogo a professora conscientizou que não podemos matar os animais.

Objetivo 14. Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável

São ações públicas, mas podemos trabalhar na conscientização de que jogar lixo no rio vai para o mar, como os entulhos que jogam no rio Aricanduva. Nesse momento, outra colega entrevistou e falou que não são apenas entulhos e sim produtos como detergente entre outros, pois fez uma viagem para ITU, e viu aquele mar de espuma, que o Rio Tietê possui no processo de limpeza.

Objetivo 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos

13.1 Reforçar a resiliência e a capacidade de adaptação a riscos relacionados ao clima e às catástrofes naturais em todos os países

Este item parte da conscientização com rodas de conversas e o incentivo às crianças na compreensão às mudanças climáticas, como por exemplo, no frio vestimos um agasalho e no calor bebemos mais água. Da mesma forma as enchentes, um risco de catástrofe natural, falar sobre a prevenção, tudo isso pode ser contemplado em nossas ações. Outro ponto falado, foi a responsabilidade coletiva, como uma árvore que cai, pois cimentaram suas raízes e por esta razão não tem como ela crescer. Isso é ignorância e ao estimularmos a consciência de uma responsabilidade coletiva, poderá diminuir os riscos ambientais.

Objetivo 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis

12.3 Até 2030, reduzir pela metade o desperdício de alimentos per capita mundial, nos níveis de varejo e do consumidor, e reduzir as perdas de alimentos ao longo das cadeias de produção e abastecimento, incluindo as perdas pós-colheita

Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis

11.7 Até 2030, proporcionar o acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, particularmente para as mulheres e crianças, pessoas idosas e pessoas com deficiência

Nessa perspectiva, proporcionar acesso universal, e local seguro para as crianças, e respeitar a diferença das crianças e famílias. Crescendo junto com a natureza, podem observar sua transformação.

Objetivo 7. Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todas e todos

Esse objetivo apenas caberia para a conscientização da economia de energia, como nós mesmos ao apagar a luz ao sair da sala. Há escolas que desligam na chave, e isso promove o aumento do uso de energia.

Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos

4.2 Até 2030, garantir que todos, meninos e meninas, tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável

Objetivo 3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades

Envolve apenas ao proporcionar ações para a saúde e bem-estar como educação de trânsito, na conscientização de uma educação para a cidadania.

*Reflexivo:*

Esse grupo é muito participativo. Assim que chegaram, se organizaram para um chá de fraldas para uma colega que sairia de licença gestante.

Achei interessante que durante a discussão citaram o rio Aricanduva, que divide os bairros da região, se localiza a menos de 1km da unidade estudada. É um rio poluído e que sempre transborda em alguns pontos com as chuvas.

## RELATÓRIO 4ª REUNIÃO COM GRUPO DE PROFESSORES

### Pesquisa com grupo A

Local: Creche

Data: 08/04/2019 Hora: 12h às 13h

Participaram da reunião: 7 Professoras Titulares, 2 Professor Readaptados, 2 Professor Substituto (CJ), Professora Pesquisadora Doutoranda. (CP estava de férias)

### Descritivo

Diante do que ficou decidido, a pesquisadora trouxe os objetivos de sustentabilidade divididos em dois eixos, de acordo com a fala das professoras: Os objetivos que são contemplados, e serão trabalhados diante da conscientização. E os objetivos que são inerentes a nossa ação pedagógica. Logo, ficou assim:

Contemplados, e serão trabalhados diante da conscientização	São contemplados em nossa ação pedagógica
Objetivo 1 (1.3; 1.4, 1.a) Objetivo 2 (2.1) Objetivo 3 (3.2; 3.8) Objetivo 5 (5.2) Objetivo 6 (6.2 e 6.b) Objetivo 12 (12.3) Objetivo 16 (16.2)	Objetivo 4 (4.7 e 4.a) Objetivo 11 (11.7)

Ninguém se manifestou e assim comecei a explicar o percurso pedagógico em que seriam contemplados os objetivos 4 e 11 em relação ao desenvolvimento sustentável. Ficou explicado que o percurso se tratava de Estações que iríamos passar. A Estação 1: trata-se do ponto de partida. Da contextualização da temática com livros e poesias e forma lúdica, já que a brincadeira é a principal linguagem da criança. A Estação 2: Ponto da lambança, em que as crianças irão manusear a semente e a terra construindo a ampliação do nosso espaço. A Estação 3: Ponto do artista: Traremos obras de arte para contextualizar. Estação 4 é a estação do corpo e do movimento, que se trata de escolher um livro ou poesia para dramatizar ou uma música para realizar uma dança. Estação 5: se trata da avaliação e feedback das crianças em relação ao nosso trabalho.

Na medida em que começamos a falar de alguma Estação, as professoras traziam sugestões do que poderia ser trabalhado, diante do que já tiveram de experiência. Logo, as sugestões ficaram como o quadro abaixo.

Estação 1	Estação 2	Estação 3	Estação 4	Estação 5
-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

Filme A maior flor do mundo (Saramago) A linda rosa	Contato com a natureza Plantar É importante	O jardim de Miró Monet (A ponte) Romero Brito Van Gogh	Dança/representação	Avaliação do processo pelas crianças.
--	---	---	---------------------	---------------------------------------

juvenil Leilão de jardim Cravo e a rosa Arabela (Cecília Meireles)	trazer uma planta já pronta para visualizarem como vai ficar esse trabalho Tem que ser no coletivo, pois no individual pode gerar frustração da semente que não vingou	(Girassóis) Tarsila do Amaral (A flor)		
--	---	--	--	--

Após o grupo decidimos que na próxima semana iríamos realizar o planejamento da Estação 1. E que a cada 3 encontros ficariam organizados da seguinte forma: 1. teoria; 2. planejamento; 3. documentação. E que essa documentação seria feita inspirada em modelo de scrapbook.

#### *Reflexivo:*

Nesse dia uma professora que pouco falava deu diferentes sugestões e apresentou como realizou dramatizações com as crianças. Também houve uma professora, que após começara falar da importância de manusear o barro, e sempre observava que quando trabalhava com argila no Berçário 2, as crianças sempre fazem coco, eram todas, e as mais ressecadas faziam uma bolinha, mas faziam. Essa professora olhou com cara de entusiasmo dizendo que iria comprar argila para a filha dela que não defecava. Outra professora, quando comecei a falar de sustentabilidade começou a cochilar, e depois quando fomos fazer o planejamento acordou e começou a sugerir temas para o trabalho com a estação 1. Isso demonstrou o interesse por coisas práticas.

#### Pesquisa com grupo B

Local: Creche

Data: 08/04/2019 Hora: 17h às 18h

Participaram da reunião: 8 Professoras Titulares, 1 Professor Readaptados, 2 Professor Substituto (CJ), Professora Pesquisadora Doutoranda. (CP estava de férias)

#### Descritivo

Nesta data nos reunimos na sala dos professores onde, primeiramente, retomamos os diálogos referentes aos objetivos de sustentabilidade que o grupo selecionou. Ao ler, dividi em duas fases com base nas falas das professoras.

Contemplados, mas serão trabalhados diante da conscientização	São contemplados em nossa ação pedagógica
Objetivo 12 (12.3) Objetivo 13 (13.1) Objetivo 14 Objetivo 16	Objetivo 4 Objetivo 11 Objetivo 15

Conversei com as professoras que poderíamos mudar, alterar caso desejassem. Mas ninguém sugeriu nenhuma mudança. Logo, continuamos com o conteúdo proposto que era explicar o planejamento. Como salientaram nos objetivos de criar espaços com verde, vamos fazer uma plantação de horta. Nesse momento uma professora disse: quem decidiu que iríamos fazer a horta, logo todos ficaram manifestando suas opiniões individuais. Perguntei se queriam sortear quem faria a horta ou o jardim. Uma professora nesse momento disse, a gente vai ter que fazer mesmo, pode ser a horta, deixa as meninas da manhã ficarem com o jardim. Em seguida, fui explicando como se daria o percurso de planejamento, que se trata de Estações que iremos passar. A Estação 1: se trata do ponto de partida. Da contextualização da temática com livros e poesias e forma lúdica, já que a brincadeira é a principal linguagem da criança. A Estação 2: Ponto da lambança, em que as crianças irão manusear a semente e a terra construindo a ampliação do nosso espaço. A Estação 3: Ponto do artista: Traremos obras de arte para contextualizar. Estação 4 é a estação do corpo e do movimento, que se trata de escolher um livro ou poesia para dramatizar ou uma música para realizar uma dança. Estação 5: se trata da avaliação e feedback das crianças em relação ao nosso trabalho.

Todas concordaram e na medida em que explicava foram surgindo ideias e fomos colocando nos respectivos locais.

Estação 1	Estação 2	Estação 3	Estação 4	Estação 5
Horta O grande rabanete Salada, saladinha Olhinhos de azeitona	Mão na massa, Foi sugerido para não dar a semente para a criança, e sim trazer uma muda de alimento como salsinha. No final do encontro uma professora disse que tem uma muda de chuchu e que traria para o B2.	Diálogo com obras de arte. Uma professora sugeriu o trabalho com as obras de Giuseppe Arcimboldo	Dança/representação  Palavra cantada a sopa	Avaliação do processo pelas crianças.

	<p>Também foi sugerido para fazer algo único para todas as salas, como a história do rabanete com fantoches que uma professora foi prontamente pegar para mostrar as colegas. Todas se encantaram. Também foi sugerido grama de alpiste. Degustação de alimentos. (Projeto alimentação) Pintura com beterraba. E um livro de plantas. Também foi sugerido plantar cebolinha.</p>			
--	--	--	--	--

No final ficou assim decidido e no nosso próximo encontro passaremos pelas Estação 1.

## RELATÓRIO 5ª REUNIÃO COM GRUPO DE PROFESSORES

### Pesquisa com grupo A

Local: Creche

Data: 15/04/2019 Hora: 17h às 18h

Participaram da reunião: 7 Professoras Titulares, 2 Professor Readaptados, 2 Professor Substituto (CJ), Professora Pesquisadora Doutoranda.

Nesse quinto encontro, planejamos um momento para que os professores refletissem com diferentes questionamentos, além de se organizarem para um planejamento coletivo. Utilizamos “world café” como metodologia para que houvesse maior entrosamento entre os participantes. Inicialmente, dividimos o grupo em três grupos. Cada grupo deveria eleger uma pessoa fixa que ficaria incumbida de explicar o que estavam desenvolvendo como resposta, sendo que duas pessoas deveriam rodar pelos outros grupos acrescentando nas respostas o que desejassem. As perguntas e as respostas estão abaixo:

1. Com bases nas poesias e livros, como poderemos pensar em um planejamento para as seguintes salas: Berçário 1; Berçário 2; Mini Grupo 1; Mini grupo 2.

#### ***A Linda Rosa Juvenil***

A linda rosa juvenil,  
juvenil, juvenil  
A linda rosa juvenil, juvenil  
Vivia alegre em seu lar, em  
seu lar, em seu lar  
Vivia alegre em seu lar, em  
seu lar  
E um dia veio uma bruxa  
má, muito má, muito má  
Um dia veio uma bruxa  
má, muito má  
Que adormeceu a rosa  
assim, bem assim, bem  
assim  
Que adormeceu a rosa  
assim, bem assim  
E o tempo passou a correr,  
a correr, a correr  
E o tempo passou a correr,  
a correr  
E o mato cresceu ao redor,  
ao redor, ao redor  
E o mato cresceu ao redor,  
ao redor

#### **A flor amarela**

Olha  
a janela  
da bela  
Arabela

Que flor  
é aquela  
que Arabela  
molha?

É uma flor amarela.

Autora: Cecília Meireles



#### **O Cravo Brigou Com a Rosa**

O cravo brigou com a rosa  
Debaixo de uma sacada  
O cravo ficou ferido  
E a rosa despedaçada

O cravo ficou doente  
A rosa foi visitar  
O cravo teve um desmaio  
E a rosa pô-se a chorar

#### **"Leilão de Jardim"**

Cecília Meireles  
"Quem me compra um jardim  
com flores?"  
Borboletas de muitas cores,  
lavadeiras e passarinhos,  
ovos verdes e azuis nos ninhos?  
Quem me compra este caracol?  
Quem me compra um raio de sol?  
Um lagarto entre o muro e a hera,  
uma estátua da Primavera?  
Quem me compra este formigueiro?  
E este sapo, que é jardineiro?  
E a cigarrta e a sua canção?  
E o grilinho dentro do chão?  
(Este é o meu leilão.)



Resposta: Berçário 1 – Cantamos músicas como a do “Cravo” com dedoche; Berçário 2 – Contação de História da “Flor Amarela” com um cartaz com ilustrações de flores amarelas; Mini Grupo 1: Confecção de flores e pássaros com várias cores primárias enquanto apresentava o poema “Leilão de Jardim”

ou a música “Peixes e Pássaros”. Mini Grupo 2- Dramatização da “Linda Rosa Juvenil”.

2. “A educação para o desenvolvimento sustentável é um instrumento fundamental para atingir os ODS. Ela deve ser entendida como parte integrante da educação de qualidade desde a Educação infantil. Para que as escolas se tornem “lugares de aprendizagem e experiências para o desenvolvimento sustentável”, os ODS devem ser integrados em seus múltiplos processos, de modo que a própria instituição, como um todo, seja um modelo para as crianças”. (SÃO PAULO, 2019, p.58) Relate algumas estratégias para a nossa unidade aumentar as ações em relação a sustentabilidade e se torne exemplo para as crianças e comunidade.

Resposta: Roda de conversa, roda de história, parque (cuidado com as plantas), jogar lixo no lixo, ensinar a utilizar a torneira de forma correta “sem desperdício”. Leitura de história. Assistir DVD, Self Service, diminuir o lixo (parceria com a cozinha). Trabalhar com sucatas. Arrecadas pilhas. Folhetos ilustrativos para a comunidade através da agenda. Coleta de óleo e informação sobre.

3. “A educação integral considera os bebês e crianças na centralidade dos processos educativos, problematizando o currículo e contemplando a ampliação e a qualificação de tempos, espaços, interações, intencionalidade docente e materialidades” (SÃO PAULO, 2019, p.34) Pensando nisso, faça contribuições evidenciando como sua prática pedagógica contempla esse conceito no planejamento de momentos de leitura.

Resposta: 1. Leitura simultânea; 2. Escolha de livro feito pela criança. 3. integração com outras turmas (teatro, cantões etc.). 4. Preparação do espaço para a leitura: vários locais (sala, parque, campo, solário, sala de leitura). 5. Cantigas para estimular a leitura. *Sugestões dos outros grupos:* 1. Rodas de conversa. 2. Rodas de histórias. 3. Recanto pelas crianças. 4. Representação teatral pelas crianças. 5. Manuseio de livros, revistas e gibis, entre outros. 6. Leitura de imagens.

Foi dado um tempo de 5 minutos para rodar entre os grupos, e isso ocorreu umas duas vezes. Então foi apresentado a resposta final. Com todas as apresentações foi dito que depois dessas reflexões como poderíamos responder a seguinte questão.

Vamos escrever algo que nos represente e contemple as seguintes palavras: Currículo, Sustentabilidade, Práticas Pedagógicas, Intencionalidade Docente  
O grupo inicialmente ficou sem iniciativa, depois foram duas professoras que tomaram a iniciativa e a resposta ficou assim: A intencionalidade docente deve se pautar no currículo da cidade de São Paulo com práticas pedagógicas que contemplem a sustentabilidade.

Havia um layout para as perguntas, expostos da seguinte forma:



Com base nas poesias e livros, como poderemos pensar em um planejamento para as seguintes salas

Berçário 1

Mini Grupo I

Berçário 2

Mini Grupo II



Currículo e Práticas pedagógicas

"a educação Integral considera os bebês e crianças na centralidade dos processos educativos, problematizando o currículo e contemplando a ampliação e a qualificação de tempos, espaços, interações, intencionalidade docente e materialidades" (SÃO PAULO, 2019, p.34)

Pensando nisso, faça contribuições evidenciando como sua prática pedagógica contempla esse conceito no planejamento de momentos de leitura.



## Currículo e sustentabilidade

"A educação para o desenvolvimento sustentável é um instrumento fundamental para atingir os ODS. Ela deve ser entendida como parte integrante da educação de qualidade desde a Educação Infantil. Para que as escolas se tornem "lugares de aprendizagem e experiências para o desenvolvimento sustentável", os ODS devem ser integrados em seus múltiplos processos, de modo que a própria instituição, como um todo, seja um modelo para as crianças". (SÃO PAULO, 2019, p.58)

Relate algumas estratégias para a nossa unidade aumentar as ações em relação a sustentabilidade e se torne exemplo para as crianças e comunidade?



VAMOS ESCREVER ALGO QUE NOS REPRESENTA E CONTEMPLE AS SEGUINTE PALAVRAS.

Currículo  
Sustentabilidade  
Práticas pedagógicas  
Intencionalidade docente

## Reflexão

No momento que viram a mesa de café todos ficaram surpresos e, ao comentar o conceito da dinâmica, uma professora salientou que "ela conhece porque está saindo para fora" (se referindo a mim, que estava indo para outros espaços buscar formação) no dia seguinte ainda comentavam dizendo quando iria repetir. Quando vai ter a dinâmica do café. O grupo se entrosou com a dinâmica, ficaram muito participativos. Na última resposta senti uma tensão, então uma professora tomou a iniciativa e a outra foi registrando e auxiliando na resposta.

## Pesquisa com grupo B

Local: Creche

Data:15/04/2019 Hora:17h às 18h

Participaram da reunião: 7 Professoras Titulares, 2 Professor Readaptados, 2 Professor Substituto (CJ), Professora Pesquisadora Doutoranda.

## Descritivo

Neste quinto encontro, planejamos um momento para que os professores refletissem com diferentes questionamentos, além de se organizarem para um planejamento coletivo. Utilizamos "world café" como metodologia para que houvesse maior entrosamento entre os participantes. Inicialmente, dividimos o grupo em três grupos. Cada grupo deveria eleger uma pessoa fixa que ficaria incumbida de explicar o que estavam desenvolvendo como resposta, sendo que duas pessoas deveriam rodar pelos outros grupos acrescentando nas respostas o que desejassem. As perguntas e as respostas estão abaixo:

1. Com bases nas poesias e livros, como poderemos pensar em um planejamento para as seguintes salas: Berçário 1; Berçário 2; Mini Grupo 1; Mini grupo 2.

Resposta: Parlenda “Salada, saladinha” Fazer uma salada de frutas, cartaz com a Magali e em roda de conversa perguntar o que eles gostam de comer e montar um cartaz.

2. “A educação para o desenvolvimento sustentável é um instrumento fundamental para atingir os ODS. Ela deve ser entendida como parte integrante da educação de qualidade desde a Educação Infantil. Para que as escolas se tornem “lugares de aprendizagem e experiências para o desenvolvimento sustentável”, os ODS devem ser integrados em seus múltiplos processos, de modo que a própria instituição, como um todo, seja um modelo para as crianças”. (SÃO PAULO, 2019, p.58) Relate algumas estratégias para a nossa unidade aumentar as ações em relação a sustentabilidade e se torne exemplo para as crianças e comunidade?

Resposta: Trabalhar com as crianças o desperdício da água, luz e alimentos. Produção de horta, reciclagem do lixo (Papel), trabalhar o desperdício feito pela cozinha, folhetos informativos para os pais e funcionários. Usar caixas de frutas e legumes para fazer adubo para a horta.

3. “A educação integral considera os bebês e crianças na centralidade dos processos educativos, problematizando o currículo e contemplando a ampliação e a qualificação de tempos, espaços, interações, intencionalidade docente e materialidades” (SÃO PAULO, 2019, p.34) Pensando nisso, faça contribuições evidenciando como sua prática pedagógica contempla esse conceito no planejamento de momentos de leitura.

Resposta: Contação de história na sala de leitura. Cantão e cantinhos de brinquedos. Apresentação de teatro, fantoche e com música. Montar um livro com a própria história contada pelas crianças. (professora como escriba) Foi dado um tempo de 5 minutos para rodar entre os grupos, e isso ocorreu umas duas vezes. Após foi apresentado a resposta final. Com todas as apresentações foi dito que depois dessas reflexões como poderíamos responder a seguinte questão.

Vamos escrever algo que nos represente e contemple as seguintes palavras: Currículo, Sustentabilidade, Práticas Pedagógicas, Intencionalidade Docente  
Resposta: A intencionalidade do nosso corpo docente traz práticas pedagógicas no qual inclui o documento “Currículo da Cidade” e ações de sustentabilidade.

Reflexão:

O grupo ficou surpreso com a mesa de café, assim que chegaram expliquei a proposta e todos se entrosaram e se comunicaram bem, pois elas sugerem diferentes assuntos fator que corrobora para chegarmos em discussão até os últimos minutos para fechar.

Ao terminar salientei que o planejamento foi coletivo que deveríamos fazer na próxima semana e enviar as fotos por WhatsApp para realizarmos o portfólio.

## RELATÓRIO 6ª REUNIÃO COM GRUPO DE PROFESSORES

### Pesquisa com grupo A

Local: Creche

Data: 22/04/2019 Hora: 12h às 13h

Participaram da reunião: 7 Professoras Titulares, 2 Professor Readaptados, 1 Professor Substituto (CJ), Professora Pesquisadora Doutoranda.

#### Descritivo

Na semana passada houve um feriado (Sexta-Feira Santa) e na quinta-feira não houve atendimento às crianças, pois no calendário escolar estava planejado o dia dos “Indicadores de Qualidade”, sendo assim, os professores acharam melhor desenvolver as ações de leitura dos textos a semana seguinte. Isso refletiu em um replanejamento de nossas ações, as quais trouxemos à Estação 2 para a contextualização teórica. Sendo assim, planejamos trazer 4 livros, a escolha do livro foi intencional, pois a creche não possui livros para estudo do professor, logo eu queria que eles tocassem e pesquisassem em um livro teórico dentro do PEA, pois cotidianamente as cópias e textos impressos faziam parte dessa rotina. Portanto, os textos e livros foram:

- Um parque para os passarinhos – Do Ateliê Carambola
- Minhocópio: Crianças de três anos observam minhocas: um estímulo para fazer ciência. In: Os Fazeres na Educação Infantil.
- Pedagogia da Participação: áreas de aprendizagem
- Baby art: os primeiros passos com a arte

Logo dividimos os grupos de quatro pessoas para ler e/ou visitar o livro buscando meios teóricos para responder as seguintes questões:

1. Visite o livro “Um parque para passarinhos” e observe como foi desenvolvido um projeto com base no interesse das crianças. Relate como podemos despertar o interesse pela exploração da criança em seu meio.  
Resposta: Levar as crianças para os espaços externos da escola/CEI, parques e ambientes com natureza, conversando com os pequenos chamando-lhes a atenção para que observem o que existe no meio, o que eles veem, fazendo perguntas acerca do que observam e levantando hipóteses. Apresentar histórias, figuras, sons dos animais e/ou da natureza, filmes, brincadeiras com elementos da natureza (flores e folhas), brincadeira de imitar movimentos e som dos animais e com músicas sobre o tema.
2. Leia o item “Pedagogia da Participação” (p;.39-42) e relate aos seus colegas os principais conceitos  
Resposta: Áreas de aprendizagem (identidades, relações, linguagens e significados). Linguagem: explorar e comunicar; Identidades: ser e estar; relações: participar e pertencer; significados: narrar e criar significado. citação da p. 42 o último parágrafo “a aprendizagem....”
3. Ao valorizar a experiência podemos possibilitar diferentes momentos que enriquecem a construção do conhecimento. Dessa forma, folheie o livro “Baby art” e levante qual procedimento possibilita a relação do bebê com o seu meio.


Resposta: Argila, fazer arte no ambiente aberto, ao ar livre, contato com rocha, estruturas diferentes planos. Transparência/luzes. Contato com outros materiais/bolsas/couro/bota. Pintura com frutas. Utilização de diferentes suportes como Folhas/ barro/ pedra. Poderia fazer de novo, cada sala pintar o muro utilizando as técnicas. Segurança das pinturas.

4. Leia o texto “Minhocoscópio” (p.117) e relate qual a contribuição da minhoca para o ecossistema. A partir do nosso contexto é possível criar um minhocário? De qual forma?


A contribuição da minhoca para o ecossistema é tornar a terra saudável e produtiva, por meio dos túneis que ela faz, que levam os nutrientes. Pensamos que é possível fazer, mas dois pontos podem causar desinteresse. 1. não ver o trabalho das minhocas, o que seria mais produtivo em um aquário. 2. manter o interesse das crianças pequenas na atividade.

Todas as perguntas foram dadas com um layout diferenciado.

Leia o item “Pedagogia em participação” (p.39-42) e relate aos seus colegas os principais conceitos.



### A ação do bebê

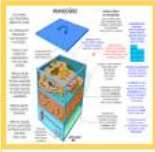





Ao valorizar a experiência podemos possibilitar diferentes momentos que enriquecem a construção do conhecimento.

Dessa forma, folheie o livro “Baby art” e levante qual procedimento possibilita a relação do bebê com o seu meio.

### MINHOCÁRIO

Leia o texto “Minhocoscópio” (p.117) e relate qual a contribuição da minhoca para o ecossistema. A partir do nosso contexto é possível criar um minhocário? De qual forma?



Visita o livro “Um parque para passarinhos”

Observe como foi desenvolvido um projeto com base no interesse das crianças

Relate como podemos despertar o interesse pela exploração da criança em relação ao seu meio?

Parque de Passarinhos

## Reflexão:

As professoras do B1 têm medo de dar tinta para as crianças, preferindo as comestíveis. Foi observado que uma professora que ficou mais desenvolvida no encontro passado, dessa vez contribuiu com uma experiência que fez ao observar as crianças interessadas por insetos, elaborou um projeto da temática e criou um insetário. Também disse que já observaram a metamorfose da borboleta in vitro. O que achei notável é que essas práticas ficam camufladas na unidade, quando a questioneei se havia publicado tal experiência ela respondeu que não gostava de holofotes.

## Pesquisa com grupo B

Local: Creche

Data: 22/04/2019 Hora: 17h às 18h

Participaram da reunião: 7 Professoras Titulares, 2 Professor Readaptados, 1 Professor substituto (CJ), Professora Pesquisadora Doutoranda.

## Descritivo

Na semana passada houve um feriado (Sexta-Feira Santa) e na quinta-feira não houve atendimento as crianças pois no calendário escolar estava planejado o dia dos “Indicadores de Qualidade”, sendo assim, os professores acharam melhor desenvolver as ações de leitura dos textos a semana seguinte. Isso refletiu no replanejamento de nossas ações, na qual trouxemos a Estação 2 para a contextualização teórica. Sendo assim, planejamos trazer 4 livros, a escolha do livro foi intencional, pois a creche não possui livros para estudo do professor, logo eu queria que eles tocassem e pesquisassem em um livro teórico dentro do PEA, pois cotidianamente as cópias e textos impressos faziam parte dessa rotina. Logo, os textos e livros foram:

- Um parque para os passarinhos – Do Ateliê Carambola
- Minhocoscópio: Crianças de três anos observam minhocas: um estímulo para fazer ciência. In: Os Fazeres na Educação Infantil.
- Pedagogia da Participação: áreas de aprendizagem
- Baby art: os primeiros passos com a arte

Logo dividimos os grupos de quatro pessoas para ler e/ou visitar o livro buscando meios teóricos para responder as seguintes questões:

1. Visite o livro “Um parque para passarinhos” e observe como foi desenvolvido um projeto com base no interesse das crianças. Relate como podemos despertar o interesse pela exploração da criança em seu meio.

Resposta: Através de rodas de conversa, histórias, observação do meio, dando oportunidades para observarem detalhes das paisagens, do céu, do chão, descrevendo o que veem. Explorando CD's e/ou DVD's com sons e imagens da natureza. Passeios criando oportunidades de novas experiências. Oportunizar observação de elementos que não façam parte de seu meio com frequência, trazendo plantas, verduras, legumes para observarem, tudo de acordo com o interesse das crianças.

2. Leia o item “Pedagogia da Participação” (p;.39-42) e relate aos seus colegas os principais conceitos.

Resposta: Achamos que os conceitos são muito parecidos com os quatro pilares da educação, aprender a conhecer, conviver, fazer e ser. É importante

compreender a criança como um ser completo: corpo, mente e espírito. Eixos de aprendizagens centrais: identidades, relações, linguagens e significados.

3. Ao valorizar a experiência podemos possibilitar diferentes momentos que enriquecem a construção do conhecimento.

Dessa forma, folheie o livro “Baby art” e levante qual procedimento possibilita a relação do bebê com o seu meio.

Resposta: Atividades ao ar livre possibilitam que a criança tenha contato com a natureza e seu cotidiano, além de presenciar transformações de materiais naturais e artificiais, assim como a beterraba pode ser transformada em tinta, caixa de papelão em tela. Outra coisa que podemos pontuar é o fato de as crianças poderem experimentar através das sensações.

4. Leia o texto “Minhocoscópio” (p.117) e relate qual a contribuição da minhoca para o ecossistema. A partir do nosso contexto é possível criar um minhocário? De qual forma?

A minhoca produz o húmus que é rico em microrganismos e um rico fertilizante natural das plantas. Acreditamos que não, pois é necessária uma pessoa para fazer a manutenção.

Todas as perguntas foram dadas com um layout diferenciado.

Reflexão:

Achei interessante como o grupo salientou que é necessário mais profissionais a atuação nos CEIs. Isso incide na escolha das atividades mais complexas. Outro ponto relevante foi a inferência em relação a outras teorias como se referir aos quatro pilares da educação. Outra professora salientou que a roda de conversa com as crianças é a base para estabelecer uma relação de observação das paisagens com detalhes. Também uma reflexão que se evidenciou foi ao ver o livro Baby art no qual as crianças experimentavam as tintas ao ar livre, estimulando as sensações. Outra professora salientou que já fez atividades com caixas de papelão.

## RELATÓRIO 7ª REUNIÃO COM GRUPO DE PROFESSORES

### Pesquisa com grupo A e B

Local: Creche

Data: 29/04/2019 Hora: 11h às 12h

Participaram da reunião: 14 Professoras Titulares, 3 Professoras CJs, 1 Coordenador Pedagógico e a Pesquisadora.

#### Descritivo

O plano de ação, nesse dia, foi realizado na da reunião pedagógica, onde a coordenadora cedeu uma hora para realizarmos o nosso encontro. Realizamos um dia de plantação de mudas de plantas, a partir das sementes, pois em encontros anteriores as professoras falaram acerca da segurança das crianças com sementes tão pequenas. Logo, trouxemos mudas de plantas para o plantio com as crianças, além de propor para plantarmos sementes e fazermos as mudas do plantio para as crianças.

Foi explicado diferentes formas de fazer muda de plantas, com caixa de ovos, com copinho de café descartável, com caixinha de suco/ leite. Assim, as professoras foram escolhendo a forma que desejavam realizar o plantio. Assim que foi explicado, as professoras já foram levantando e se aproximando das plantas. Algumas nomeavam as plantas das hortas, que antes havia sido discutido que seriam hortaliças. Fizeram diferentes mudas, uma professora deu a ideia de nomear os copinhos. Outra pegou e plantou a florzinha com todo o carinho, pois iria plantar com as suas crianças apenas na quinta-feira. Houve uma professora que pegou a caixa de ovo e foi fazendo diferentes mudas com concentração e entusiasmo. Todas se mostraram interessadas em participar.

#### Reflexivo:

Considerei interessante como as professoras se interessaram quando viram as plantas/ mudas. Parecia que era somente o plano de ideias, quando viram na realidade, demonstraram alegria e entusiasmo em participar. Até mesmo, uma professora que participa apenas no PEA. Houve uma professora do B1 que disse “Essas mudas não dá para fazer com os nossos bebês”. Estava pensando em ir um dia para observar as ações.

## RELATÓRIO 8ª REUNIÃO COM GRUPO DE PROFESSORES

### Pesquisa com grupo A

Local: Creche

Data: 06/05/2019 Hora: 11h às 12h

#### Descritivo:

Nessa data nos reunimos para conversarmos sobre os aspectos avaliativos, bem como uma documentação pedagógica que servisse de comunicação as famílias. Sendo assim, inicialmente foi questionado ao grupo quais critérios poderiam ser avaliados em relação as atividades propostas. As professoras disseram: curiosidade, interesse, manusear a terra, comentários das crianças ao realizarem a atividade. Em seguida foi entregue as fotografias impressas, que as professoras anteriormente encaminharam utilizando algum recurso digital seja e-mail, WhatsApp ou pen drive.

Foi ofertado papéis coloridos e recursos materiais e as professoras utilizaram sua criatividade na elaboração de um painel que comunicasse a experiência.

No primeiro grupo, algumas professoras preferiram fazer em outro momento, pegaram os papéis e depois anexaram o cartaz nas paredes. Outras, naquele momento começaram a criar.

#### Reflexivo:

Algumas professoras que não mandaram as fotos se sentiram induzidas a mandar. Imprimi e levei no outro dia.

### Pesquisa com grupo B

#### Descritivo

O mesmo processo sucedeu no grupo B. Todavia, uma professora disse que não conseguia fazer na sala dos professores e foi para o refeitório que tinha mesa maior, assim todas a seguiram e ficaram à vontade, criando seu registro visual. Essa mesma professora, disse que talvez não daria tempo. Mas, deu e ficaram lindas as exposições.

#### Reflexivo:

Achei interessante quando a professora criticou o tempo e o espaço, e disse que seu desejo era fazer algo bom e perfeito.

## RELATÓRIO 9ª REUNIÃO COM GRUPO DE PROFESSORES

### Pesquisa com grupo A

Local: Creche

Data: 13/05/2019 Hora: 11h às 12h

Participaram da reunião:

Descritivo

Nessa data, iniciamos uma nova estação, referente da importância de experiências estéticas com bebês. O início da reunião foi marcado por organização do grupo com informes gerais a respeito de paralização do grupo frente a uma greve que o sindicato estava chamando. Após acaloradas discussões a respeito de posicionamentos políticos, a candidatos que no ano passado se candidataram, divulgação de datas do calendário escolar e solicitação de documentos pela CP, como diário de classe, deu-se início aos nossos diálogos.

Iniciamos o nosso trabalho dividindo o grupo de professoras em trios, em que os pequenos grupos haviam a responsabilidade de ler um trecho de um texto e que depois abríamos para a discussão, o texto era “Baby Art: experiências estéticas das crianças” de Lilian de Assis Monteiro Lizardo e Maria de Fátima Ramos de Andrade, o objetivo também era apresentar como seria um relato de experiência, já que algumas pessoas me questionavam como deveria ser e mesmo explicando parecia estar vago. Logo, resolvi trazer algo concreto para o grupo visualizar. Outra intenção era discutir o conceito de metodologia triangular, proposta de Ana Mae Barbosa e como somos mediadores culturais.

Nas discussões, uma professora salientou que o foco em relação ao trabalho com a obra de arte era a observação da criança frente a arte, trabalhar com a criança através da criação deles. Outra professora, ao discutir o artigo disse que a criança teve curiosidade, o professor tem que se preparar antes de ir para aula, quando trabalho obra de arte com as crianças, observo o olhar o impacto, deixo fruir, a importância da experiência. Ainda houve outra que acrescentou, no Berçário 2 e do Berçário 1 é mais a observação da obra daquilo chamou a atenção deles de alguma forma. Dar opções para o grupo do Berçário 1 pegar uma lã e tocar a lã, e não só colar, o Berçário 1 tem a percepção do sentir. O Berçário 2 já sabe colar. A professora do Berçário 1 salientou uma atividade que realizou com os bebês, pintar com diferentes rolinhos e, como eles interagiram ao colocar na bola, os rolinhos macios de espuma, os ásperos de textura, enfim, “começaram a explorar quando coloquei a tinta sentiram o geladinho”.

Nesse momento, expliquei sobre a metodologia triangular, quando trabalhamos com bebê, a leitura da obra se dá com brincadeiras e utilização de movimento, a releitura não fica apenas no papel, e sim utilizamos o corpo ou outra narrativa. Nesse momento, a professora de crianças maiores disse “que senti o grupo de crianças, quando trabalhei no \_\_\_\_\_. As crianças desenham melhor que a artista, eles fizeram uma releitura da Tarsila, mas aqui acho que não dá”. Logo disse, “através de desenhos gosto de utilizar técnicas de arte, no Abapuru tirei fotos dos pés das crianças”, nesse momento a professora disse que também dava para recortar pés de revistas e pedirem para eles colarem. A professora de outra sala, citou que a criança nessa idade não tem o convencional de desenho de determinado objeto, no caso a professora citou a casa. Mas outras salientaram que o rabisco tem um significado simbólico, ao tentar desenhar a mãe por

exemplo. Finalizamos nosso encontro conversando sobre o professor como um mediador cultural, quando levamos uma obra de arte somos mediadores. Finalizei explicando sobre outro relato e motivei o grupo a escrever, sobre um conflito que tive ao defender um aluno, assim a professora salientou que também teve, ao fazer “A linda rosa juvenil”, em que os meninos queriam ser borboletas, logo falei, também pudera, pois aquelas asas cheias de brilho e cores quentes. As roupas dos meninos são cores frias e não chamam a atenção.

Reflexivo:

Achei o grupo bem entrosado nas discussões teóricas.

### Pesquisa com grupo B

#### Descritivo

Nessa data, iniciamos uma nova estação, referente da importância de experiências estéticas com bebês. Iniciamos o nosso trabalho dividindo o grupo em trios, em que cada uma parte do texto que depois abríamos para a discussão, o texto era “Baby Art: experiências estéticas das crianças” de Lilian de Assis Monteiro Lizardo e Maria de Fátima Ramos de Andrade, o objetivo se repete do grupo 1.

E nesse momento o grupo discutiu os seguintes aspectos, o interessante é o que nós já fazemos isso, como a apreciação do que eles produzem, lembraram o cantão de tinta, e a professora do b2 disse que já fizeram a exposição da produção deles. As crianças também mostram o que fizeram para os pais e para os professores do contraturno.

Salientei que isso é importante, pois há escolas que não podem colar nada nas paredes, para manter limpas e livres de fitas adesivas, continuando nosso diálogo, uma professora citou o Ivan Cruz, com sua obra de fazer brinquedos. Houve uma professora que disse que é mais fácil trabalhar a obra de arte com as crianças maiores, e que nunca tinha trabalhado com os bebês, salientou que por falarem é algo que facilita. Houve uma professora que se reportou ao texto para elucidar o valor que a arte e a poesia têm na vivência com as crianças pequenas, rodas de conversa que mudou o virou uma história, e eles souberam recontar. Garatujar o valor que tem que ser dado as garatujas, e os professores começaram a citar exemplos, como quando pergunta a criança porque está rabiscando o desenho que acabou de fazer, e a criança diz que é o vento. No mg1 começa a dar significado ao desenho. Expliquei a proposta da metodologia triangular já que o tempo já estava finalizando, dizendo que primeiro trago a leitura, as crianças que não oralizam, trazer a brincadeira e o concreto com a obra de arte. Uma professora citou um exemplo que ao trabalhar a Tarsila do Amaral uma criança dizia Tarsila do “varal”. Todos riram.

## RELATÓRIO 10ª REUNIÃO COM GRUPO DE PROFESSORES

### Pesquisa com grupo A

Local: Creche

Data: 20/05/2019 Hora: 11h às 12h

Participaram da reunião

#### Descritivo

Nesse dia, as professoras praticaram a metodologia triangular. No primeiro grupo, trouxe diferentes obras de arte referindo-se ao jardim, como Jardim de Miró, Manacá, de Tarsila do Amaral, entre outras. Os professores deveriam escolher uma obra de arte, iríamos lê-la, quais cores, formas, tamanhos, o que retrata a imagem; e cada um foi dizendo o que pensava. Depois, solicitei que cada um escolhesse um material, que depois iria explicar qual técnica de pintura seria. Cada um foi escolhendo e assim fui explicando o nome e como iria fazer. As técnicas eram xilogravura, monotipia, serigrafia, pintura com cotonete, pintura com bolhas de sabão, pintura com bolinhas de papel e desenho com vela. Foi orientado às professoras que deveriam escolher uma obra e uma técnica para fazer com as crianças.

#### Reflexivo:

O interessante é que todas participaram sem medo de se sujar. Algumas professoras tentaram pintar o que a obra retratava fidedignamente. No final eu iria jogar fora as pinturas das professoras, pois pensei em ser apenas uma demonstração. Mas uma professora falou, você vai expor nossas obras onde? Eu, prontamente disse, aqui, e as deixei secando e depois coleí na parede da sala dos professores. Houve uma professora que disse sentir dificuldade de fazer as bolhas sob papel, pois tinha medo das crianças beberem ao invés de sobrar.

### Pesquisa com grupo B

Local: Creche

Data: 20/05/2019 Hora: 17h às 18h

#### Descritivo

O mesmo processo ocorreu com as professoras da tarde. Algumas professoras foram para o refeitório realizar a sua obra.

#### Reflexivo:

Levei tinta de diferentes cores, mas houve uma professora que pintou apenas com guache rosa, realizando a técnica guache sob papel. Uma professora desejou fazer uma técnica que não estava lá, sopro de guache, e foi permitido expressando a sua criatividade.

Tive que cobrar para elas voltarem para apresentar o que fizeram, pois se concentraram realizando a proposta.

## RELATÓRIO 11ª REUNIÃO COM GRUPO DE PROFESSORES

### Pesquisa com grupo A

Local: Creche

Data: 27/05/2019 Hora: 11h às 12h

#### Descritivo

Como as professoras não conseguiram fazer a proposta na semana anterior, adiantamos um encontro e iniciamos as reflexões sobre o corpo e o movimento num processo de expressividade. Tentamos desafiar as professoras a ler em espanhol um texto de Vygotsky, chamado “El arte Teatral em La Edad Escolar” In: La Imaginacion y El Arte em La Infancia. Também trouxemos outros textos para discutir em pequenos grupos, que eram “Corpos e Danças na Educação Infantil” de Isabel Marques, In: Infância e suas linguagens. O grupo foi dividido em pequenos trios para leitura e depois abrimos para a discussão.

#### Reflexivo:

O grupo salientou que uma parte do artigo de Isabel que relata que o professor não se movimenta nem para amarrar os sapatos da criança é errado, “pois nós nos movimentamos tanto que estamos cheias de dor”. Logo, disse que era isso que ela quis dizer, “são tantas as dores de coluna, joelho etc. que acabamos nos privando de realizar alguns movimentos, como sentir a música e nos movimentar de acordo com aquele ritmo”. O grupo que ficou com o texto em espanhol, tentou ler e traduzir, devido ao tempo auxiliei nesse processo de compreensão. Mas o que elas entenderam estavam de acordo com o texto.

### Pesquisa com grupo B

#### Descritivo

Como as professoras não conseguiram fazer a proposta na semana anterior, adiantamos um encontro e iniciamos as reflexões sobre o corpo e o movimento num processo de expressividade. Tentamos desafiar as professoras a lerem em espanhol um texto de Vygotsky, chamado “El Arte Teatral em La Edad Escolar” In: La imaginacion y El Arte em La Infancia. Também trouxemos outros textos para discutir em pequenos grupos, que eram “Corpos e danças na Educação Infantil” de Isabel Marques, In: Infância e suas linguagens. O grupo foi dividido em pequenos trios para leitura e depois abrimos para a discussão.

#### Reflexivo:

Quando foi dividido os grupos, disse que tinha um texto em espanhol que eu não consegui traduzido, e se alguém gostaria de tentar ler. Uma professora prontamente se manifestou. O interessante é que as professoras citaram um CD que se chama “Músicas daqui ritmos do mundo” que possui diferentes ritmos para dançar com as crianças. A mesma crítica em relação ao professor não se movimentar foi manifestada no grupo da tarde, mas ainda acrescentaram que deveria ter um programa de ginastica laboral, antes de entrar em atividade.

## RELATÓRIO 12ª REUNIÃO COM GRUPO DE PROFESSORES

### Pesquisa com grupo A

Local: Creche

Data: 03/06/2019 Hora: 11h às 12h

#### Descritivo

Nesse dia nos reunimos para colocar em prática a representação de papéis, seja na música através de danças, expressão teatral ou brincadeiras que visam o faz de conta. Para iniciar, as professoras brincaram “Eu tinha um cavalo”. Em seguida nos dividimos em três grupos, o primeiro deveria escolher uma história e esse escolheu “O grande rabanete”, o segundo representou uma brincadeira cantada no ritmo de rock’n’roll “Fui do Itororó”, do Ira. O terceiro grupo deveria escolher uma brincadeira e escolheram “Eu tinha uma serpente”. Cada grupo deveria representar com todos os professores.

#### Reflexivo:

No começo, as professoras mostraram resistência, dizendo estou cansada, minha coluna, olhares de desmotivação e falta de entusiasmo para se levantar e começar a realizar a proposta. Depois de motivá-los começaram a interagir e deram várias gargalhadas, isso foi uma resposta positiva ao trabalho. Outro ponto é que ao dançar rock, elas apenas balançaram o corpo lentamente, e eu disse: “Gente isso é um rock, como é que se dança?”. Uma professora entrou na roda e disse: “É assim”, e começou a dançar e pular.

### Pesquisa com grupo B

Nesse dia nos reunimos para colocar em prática a representação de papéis, seja na música através de danças, expressão teatral ou brincadeiras que visam o faz de conta. Para iniciar, as professoras brincaram “Eu tinha um cavalo”. Em seguida nos dividimos em três grupos; o primeiro deveria escolher uma história e escolheu “O grande abraço”, o segundo representou uma brincadeira cantada no ritmo de rock'n'roll “Fui do Itororó”, do Ira. O terceiro grupo deveria escolher uma brincadeira e escolheram “Seu lobo está”. Cada grupo deveria representar com todos os professores. Todos interagiram. Esta atividade foi realizada no refeitório por ter um espaço mais amplo.

#### Reflexivo:

Houve uma professora que demonstrou resistência, pois está com problemas de saúde, disse que não queria brincar, mas ao longo da proposta foi interagindo e brincando dentro do seu limite, inclusive pediu para escrever a música para ela.

## RELATÓRIO 13ª REUNIÃO COM GRUPO DE PROFESSORES

### Pesquisa com grupo A

Local: Creche

Data: 10/06/2019 Hora: 11h às 12h

#### Descritivo

Como o primeiro grupo ainda não tinha enviado as fotografias, fomos a horta tentar plantar algumas mudas de mandioca, cebolinha, capim cidreira, e alho. Uma professora tentou cavar um buraco com uma enxada e outra disse; “não é assim” e fez um buraco maior, outra foi colocando as plantas. Sentiram dúvida em como plantar o alho, logo uma professora disse: “é assim” e foi plantando. As professoras que conseguiram enviar as fotografias, ficaram fazendo o cartaz para a comunicação com as famílias de suas propostas, envolvendo a releitura da obra de arte.

#### Reflexivo:

O interessante é que essa proposta foi adaptada, já que muitas não conseguiram enviar a atividade. Mas, manifestou o conhecimento que às vezes fica escondido dentro de cada pessoa, pois nunca lhe é cobrado no ambiente profissional ou o indivíduo não sentiu a vontade de se expressar.

### Pesquisa com grupo B

#### Descritivo:

Todos os profissionais do grupo da tarde conseguiram enviar as fotografias. Logo, foi uma proposta para a elaboração de cartazes para a comunicação a família de suas propostas.

#### Reflexivo:

Nesse dia, eu não me senti bem e não consegui acompanhar o grupo. Mas dei todas as fotografias e materiais à coordenadora da unidade que repassou para as professoras. No outro dia, quando cheguei, estavam todas as fotos anexadas nas paredes.

## RELATÓRIO 14ª REUNIÃO COM GRUPO DE PROFESSORES

### Pesquisa com grupo A

Local: Creche

Data: 17/06/2019 Hora: 11h às 12h

Participaram da reunião: 10 Professoras, 1 CP, 1 Pesquisadora

#### Descritivo

Nessa data, realizamos uma avaliação de nossa formação junto as professoras. Foi colocando saquinhos e um tópico acima de cada saquinho sobre o que deveria ser avaliado. Os critérios foram:

- Relação: Formador/Professoras; Formador/Grupo; Grupo/Formador
- Pontos Positivos e negativos do curso
- Depoimentos livres
- Feedback
- Tempo e espaço
- Desempenho da formadora
- Participação
- Conteúdo
- Metodologias
- Objetivo: O que aprendemos?

E as respostas foram as seguintes:

Objetivo O que aprendemos?	Metodologias	Participação	Conteúdo
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Foi proveitoso no sentido de colocar em prática atividades que eram feitas esporadicamente e sem contextualização.</li><li>▪ Gostei bastante de trabalhar com a natureza (terra, flores, passeio pelo CEI) e da forma de expor o processo em cartazes.</li><li>▪ Aprendemos várias técnicas de pintura, plantação, cuidados</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Contribuir para o aperfeiçoamento da Educação Infantil e o desempenho do professor e sua postura.</li><li>▪ As atividades foram bem pensadas e deixou o trabalho divertido e interessante.</li><li>▪ Totalmente de acordo com a proposta desenvolvida.</li><li>▪ As práticas foram bem diversificadas e tornou o trabalho</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Achei a participação bem ativa. Todas as professoras participaram das atividades propostas, às vezes, reclamavam, mas depois acabavam gostando.</li><li>▪ A minha participação foi ótima eu sempre estava disposta para participar.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ O conteúdo foi bem apresentado e foi enriquecedor.</li><li>▪ O conteúdo foi muito bom, bem significativo.</li><li>▪ Contribuiu muito para o trabalho infantil.</li><li>▪ Os autores são bem atuais e as teorias bem explicitas.</li><li>▪ Achei o conteúdo bem interessante, afinal, tivemos muita prática.</li><li>▪ O conteúdo foi ótimo. Gostei muito.</li></ul>

<p>com a natureza e o meio ambiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O trabalho com as releituras foi ótimo.</li> <li>▪ Aprendemos que não importa a idade das crianças, todas podem trabalhar com as obras de artes, as plantações e a interação dos grupos.</li> <li>▪ Cuidar do meio em que vivemos para evitar a falência do nosso planeta.</li> <li>▪ Eu aprendi que não devemos subestimar as nossas crianças, pois elas muito capazes, muito mais do que pensamos. Essas atividades nos levaram a refletir sobre as nossas práticas.</li> <li>▪ Aprendemos técnicas novas de atividades como explorar nossas práticas com diferencial.</li> <li>▪ Apreciar uma obra de arte e aprender a manusear a terra, na confecção do jardim e horta.</li> </ul>	<p>com o tema mais prazeroso.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ótima</li> <li>▪ Ótima</li> <li>▪ Gostei das metodologias apresentadas e até copieei algumas.</li> <li>▪ Foram bem criativas e possíveis de adaptar com as crianças (de cada faixa etária).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A participação do grupo foi satisfatória.</li> <li>▪ O grupo foi bem participativo.</li> <li>▪ O grupo participou ativamente!</li> <li>▪ Todas foram participantes e colaboraram com as atividades.</li> <li>▪ Boa, por ser parcial.</li> <li>▪ Todos participaram e demonstraram interesse pelo tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O conteúdo proposto pela formadora é de grande importância nos dias de hoje, pois ainda há muito o que aprender e ensinar tanto aos adultos como as crianças. Sustentabilidade é o equilíbrio para todos os setores.</li> <li>▪ Foi bem relevante e condizente ao projeto/PEA da unidade.</li> <li>▪ Achei interessante a releitura das obras, não imaginava como trabalhar de diversas maneiras com bebês e crianças.</li> <li>▪ Foram bons e excelentes.</li> </ul>
<p>Desempenho da formadora</p>	<p>Tempo e espaço</p>	<p>Pontos positivos e negativos do curso</p>	<p>Relação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formador/Professoras</li> <li>• Formador / Grupo</li> <li>• Grupo/Formador</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Muito bem, com bastante dinâmica.</li> <li>▪ A formadora muito competente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bom na medida do possível</li> <li>▪ Para algumas atividades houve um</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mais participação do B1. Trouxe inovação para o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A relação entre formadora e professora foi muito boa, explicação</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A formadora demonstrou conhecimento e muita habilidade para explorar o tema.</li> <li>▪ Todas desempenharam muito bem, contribuindo para uma ótima aprendizagem.</li> <li>▪ A formadora se desdobrou, foi clara e objetiva e trouxe uma esperança a todas, mostrando que qualquer professora querendo e estudando pode ser formadora.</li> <li>▪ Foi ótima, clara, calma e flexível.</li> <li>▪ A formadora foi bem clara nas informações e quando tínhamos dúvidas, questionamentos, tinha toda a paciência do mundo para explicar.</li> <li>▪ Foi ótimo! Trouxe propostas diferentes das que estávamos acostumadas e nos deu liberdade para mudar, sugerir novas ideias.</li> <li>▪ O seu desempenho foi ótimo. Você tem uma maneira muito doce de passar o conteúdo etc. Você seria uma boa coordenadora. Sabe se posicionar perante os conflitos, a falta de interesse das participantes e a</li> </ul>	<p>tempo e o espaço deveria ser maior.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O tempo poderia ter sido mais.</li> <li>▪ O tempo foi curto, acho que deveríamos usar, pelo menos mais um dia para cada atividade.</li> <li>▪ O tempo foi de acordo para cada atividade, porém o espaço tem que ser revisto.</li> <li>▪ Poderíamos ter mais tempo para continuarmos o projeto. Quanto ao espaço foi adequado.</li> <li>▪ Muito Bom</li> <li>▪ Foi bom o tempo disponível.</li> </ul>	<p>B1. Como mexer na terra.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vejo o tempo como negativo. Agora, os positivos vi muitos. – trabalhar com as crianças coisas que jamais trabalharia com medo deles não conseguirem. - Adaptação de algumas atividades. - A participação do B1 e do B2.</li> <li>▪ A participação das crianças em algumas atividades. Elas divertiram-se enquanto aprenderam com as professoras sobre o tema. Negativos – não houve.</li> <li>▪ Deveria ter mais encontros como estes.</li> <li>▪ Não encontrei pontos negativos</li> <li>▪ (+) Ótimo para a prática e (-) pouco tempo e espaço pequeno.</li> <li>▪ Ponto positivo: Técnicas de abordagem diversas fazendo com que as professoras se animassem bem.</li> <li>Ponto negativo: foi muito curta poderia durar o ano inteiro.</li> <li>▪ Positivo: enriqueceu o</li> </ul>	<p>bem clara. No geral foi muito bom.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Todas tivemos um ótimo relacionamento e entrosamento.</li> <li>▪ A relação da formadora com o grupo e vice-versa foi a melhor possível, houve escuta entre ambas as partes.</li> <li>▪ As relações com o grupo foram amigáveis e de muito aprendizados sobre a formadora, está de parabéns.</li> <li>▪ Todas se relacionaram muito bem, trocamos bastante experiências.</li> <li>▪ Foi bem interessante.</li> <li>▪ O trabalho fluía bem. Todos se envolveram e se ajudaram.</li> </ul>
--	--	---	--

<p>dinamizar o tempo e o conteúdo. Amei!</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Foi maravilhosa.</li> </ul>		<p>trabalho. Negativo: mais tempo e recurso,</p>	
Feedback	Depoimentos livres		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Maravilhoso</li> <li>▪ Todos os trabalhos foram valorizados</li> <li>▪ Foi bem proveitoso, poderia haver mais atividades nesse segmento.</li> <li>▪ Acredito que poderíamos trabalhar, inserir algumas atividades ao nosso cotidiano.</li> <li>▪ Foi interessante realizar todas as etapas do projeto, inclusive as que envolveram obras de arte.</li> <li>▪ Parabéns pelo trabalho!</li> <li>▪ Foi ótimo</li> <li>▪ O trabalho apresentado foi excelente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Podemos repetir? Pois foi muito bom</li> <li>▪ Adorei</li> <li>▪ Parabéns a formadora que manteve o grupo focado no projeto.</li> <li>▪ Parabéns pelo seu empenho e dedicação.</li> <li>▪ Adorei! Muito bom para nossa prática.</li> <li>▪ Gostei. Pode continuar dando a formação.</li> </ul>		

Reflexivo:

Na fala da participação “Boa, por ser parcial” a professora é readaptada, disse que a participação foi parcial, pois não tinha como realizar com as crianças. Quando viu a quantidade de itens algumas pessoas se assustaram, mas depois perceberam que foi rápido de ser realizado.

### Pesquisa com grupo B

Nessa data, realizamos uma avaliação de nossa formação junto as professoras. Foi colocando saquinhos e um tópico acima de cada saquinho sobre o que deveria ser avaliado. Os critérios foram:

- Relação: Formador/Professoras; Formador / Grupo; Grupo/Formador
- Pontos positivos e negativos do curso
- Depoimentos livres
- Feedback
- Tempo e espaço
- Desempenho da formadora
- Participação
- Conteúdo
- Metodologias
- Objetivo: O que aprendemos?

Os saquinhos estavam divididos em duas paredes, quando comecei a ler algumas pessoas disseram: nossa tem aqui, dizendo que era muito para escrever, mas depois realizaram tudo.

As respostas estão disponíveis no quadro abaixo:

Objetivo O que aprendemos?	Metodologias	Participação	Conteúdo
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecemos mais sobre assuntos importantes para nosso trabalho como a questão da releitura, da plantação em si.</li> <li>▪ Acredito que o objetivo foi alcançado, pois a cada dia foi complementando o outro.</li> <li>▪ Aprendemos a compartilhar ideias e atividades com as colegas. Conhecemos novos autores e artistas para ampliar nossos conhecimentos.</li> <li>▪ Aprendemos e revimos várias metodologias e ideias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A formadora diversificou trazendo de várias formas os assuntos abordados com aulas dinâmicas e envolventes.</li> <li>▪ As aulas práticas foram bem explicativas, prazerosas, principalmente as releituras das obras de arte com as diversas técnicas e materiais utilizados.</li> <li>▪ As metodologias apresentadas foram bem desenvolvidas, fazendo com que todas realizassem as atividades propostas de uma forma prática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ De acordo com o que foi proposto, procurei participar com empenho para aprender com os conhecimentos da formadora.</li> <li>▪ O grupo interagiu bastante, trocamos informações e práticas, o que enriqueceu nossas atividades e práticas diárias.</li> <li>▪ Acredito que toda a equipe tenha participado de forma ativa na atividade, tanto minha turma, como todas as outras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os assuntos estão relacionados ao PEA e é algo que poderemos dar continuidade.</li> <li>▪ Muito bom!</li> <li>▪ Do conteúdo trabalhado o que eu mais gostei foram as aulas práticas. O manuseio com a natureza, o plantio de mudas, o cuidado com a natureza e com a sustentabilidade ambiental.</li> <li>▪ O conteúdo foi bem completo e abrangeu diferentes áreas do conhecimento</li> <li>▪ Foi muito gostoso e prazeroso fazer</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Na minha opinião o objetivo foi alcançado, pois com os encontros todo conteúdo foi passado de uma forma fácil e clara para o aperfeiçoamento de todas.</li> <li>▪ Cuidar do meio ambiente; conscientização das crianças da importância da sustentabilidade com o progresso; estimular a criatividade etc.</li> <li>▪ Observamos que o objetivo foi atingido, os conteúdos poder ser trabalhados de diversas formas e em diversas áreas, principalmente no “concreto”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Foi bem variada, com diferentes atividades bem interessantes e dinâmicas.</li> <li>▪ As metodologias foram bem fáceis de entender e aplicar com as crianças. A formadora nos deu vários recursos e sugestões.</li> <li>▪ Foi bem variada</li> <li>▪ Foram atividades diversificadas, interessantes e as crianças demonstraram interesses.</li> <li>▪ Levar para a prática toda a teoria e vivencias com as crianças.</li> <li>▪ Muito boas e válidas para o nosso trabalho.</li> </ul>	<p>demonstraram interesse em todas as propostas e em aplicá-las com a turma.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participei realizando as atividades propostas e o grupo como um todo é bem participativo e colaborativo.</li> <li>▪ O grupo interagiu muito bem, e conseguiu fazer a interligação entre teoria e prática.</li> <li>▪ Boa, a maioria participou ativamente e você, Li, foi ótima.</li> <li>▪ Participei de todas as atividades com o grupo e individual.</li> <li>▪ Foi muito bom esse período em que nos reunimos, pois foi uma ótima forma de toda equipe participar.</li> </ul>	<p>a junção da teoria e da prática com as nossas crianças.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O conteúdo na minha opinião foi muito proveitoso e bem escolhido.</li> <li>▪ Foi bastante pertinente e é um assunto muito atual e vem de encontro com o trabalho na educação infantil em relação a sustentabilidade.</li> </ul>
<p>Desempenho da formadora</p>	<p>Tempo e espaço</p>	<p>Pontos positivos e negativos do curso</p>	<p>Relação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formador/Professoras</li> <li>• Formador / Grupo</li> <li>• Grupo/Formador</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clara, paciente, sempre nos orientando nas dúvidas, nos trazendo conteúdos e informações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bom</li> <li>▪ O tempo e o espaço foram ideais, houve tempo para aplicar as atividades juntos as</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (+) abrindo a mente lembrando pontos (-) pouco tempo muitas atividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ótima e de forma tranquila.</li> <li>▪ Joia</li> <li>▪ A troca foi muito positiva, nos divertimos e</li> </ul>

<p>pertinentes ao nosso trabalho.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A formadora foi muito empenhada, dedicada, atenciosa com nossas dificuldades, sempre disposta a nos ajudar e contribuir com nossas ideias. Demonstrou domínio e segurança no tema. Parabéns!</li> <li>▪ Ótimo, nos trouxe de forma lúdico e gostosa todo o material.</li> <li>▪ Prestativa, muito inteligente e sempre demonstrou confiança no que estava nos passando e isso é sinal de conhecimento.</li> <li>▪ Foi muito acolhedora com todos, paciente e demonstrou domínio do conteúdo e criatividade.</li> <li>▪ Ótima</li> <li>▪ A formadora foi bem clara na sua proposta e trouxe para o grupo teorias sobre sustentabilidade e demonstrou como usar o que estudamos na prática.</li> <li>▪ Foi clara e objetiva nas orientações e explicações. Possibilitou a troca de experiências, sugestões. Nos deu vários recursos para aplicar as atividades/ suporte. Muito organizada com todo o projeto, facilitando o</li> </ul>	<p>crianças e ainda as discutir com o grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bem planejado. Tivemos tempo e espaços o suficiente para executar as tarefas.</li> <li>▪ Para mim foi o tempo suficiente e o espaço foi adequado até mesmo porque não temos criança nesse horário.</li> <li>▪ Consegui nos mostrar vários espaços novos para se trabalhar dentro do CEI</li> <li>▪ O tempo foi um pouco corrido tanto na formação quanto para o desenvolvimento das atividades com as crianças. Mas foi bem rico em aprendizagens.</li> <li>▪ De acordo com a nossa realidade, utilizamos vários espaços disponíveis no CEI internos e externos. O tempo foi suficiente pois, a meu ver conseguimos realizar o que foi proposto.</li> <li>▪ O tempo foi um pouco corrido para a elaboração de algumas atividades, mas foi utilizado da melhor forma possível, bem como os espaços utilizados que nos recorremos ao refeitório das crianças que tem mesas e espaço mais amplo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não vejo pontos negativos qualquer conhecimento novo para mim é positivo.</li> <li>▪ Positivo: troca de experiências, toda equipe unida com o mesmo objetivo. Integração entre as turmas na realização da atividade. Contato das crianças com a terra/plantação.</li> <li>▪ O tempo muito curto para nos aperfeiçoarmos mais.</li> <li>▪ Só pontos positivos e acrescentou muito na nossa formação e veio de encontro com o PEA. Percebi que o grupo participou feliz dos estudos.</li> <li>▪ Positivos: Participação de todas as professoras, interação entre todos. Negativos: Muitas vezes com a correria do B1 não foi possível participar de todas as atividades.</li> <li>▪ Podemos dizer que teve vários pontos positivos, entre eles posso destacar que</li> </ul>	<p>aprendemos de forma alegre e contagiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ De uma maneira geral foi ótimo eu não vejo problemas somos um grupo participativo e você é nota dez.</li> <li>▪ Todos foram bem cooperativos. Houve uma aproximação maior entre as colegas do mesmo agrupamento, pois desenvolvemos várias atividades de integração.</li> <li>▪ Acredito que foi bem satisfatória, todos participaram com criatividade e se empenharam para fazer um bom trabalho.</li> <li>▪ Ótima entre todos.</li> <li>▪ Relação Formador/prof. A formadora durante todo tempo teve ótima relação com as professoras. Formador/grupo: a formadora tratou o grupo de uma forma muito legal e respeitadora. Grupo/formador: O grupo pareceu estar muito comprometido com o projeto.</li> </ul>
---	--	---	---

<p>entendimento e aplicação dele.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A formadora explanou o conteúdo de forma simples, esclarecendo todas as dúvidas e de forma bem clara, gentil.</li> <li>▪ A formadora teve um ótimo desempenho, pois conseguiu passar todo o conteúdo de uma forma clara, fazendo com que todas se interessassem pelos assuntos abordados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O tempo foi suficiente para apresentação e realização de todo conteúdo. O espaço foi suficiente, pois utilizamos tanto a sala quanto o refeitório para realizar as atividades.</li> </ul>	<p>enriqueceu o nosso estudo no tema desse ano no PEA, a criatividade, o cuidado, a reflexão sobre a sustentabilidade do planeta sem deixar de lado o progresso. Do negativo, foi que após o plantio da nossa horta feita numa integração com o CEI, o carpinteiro cortou algumas mudas das plantas que plantamos com as crianças.</p>	
<p>Feedback</p>	<p>Depoimentos livres</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Foi muito bom sua contribuição.</li> <li>▪ Ótimo!!! Mas precisamos de mais tempo, foi corrido e acabamos deixando outras atividades.</li> <li>▪ Foi gratificante ver as crianças envolvidas nas atividades, participando com empolgação. Para nós, professoras, acredito que foi importante para sairmos da nossa “zona de conforto” e nos animarmos para desenvolvermos outras atividades.</li> <li>▪ Uma pena acabar logo. Foi muito bom.</li> <li>▪ Na minha opinião a formadora está de parabéns pelo projeto, pois, além de nos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Agradecer a oportunidade pela participação nesta deliciosa formação.</li> <li>▪ Eu, como professora readaptada, participei da formação, tenho certeza de que o objetivo foi alcançado tanto pelo grupo, como no individual, o desempenho da formadora foi excelente e veio com certeza enriquecer nossos conhecimentos, atingindo o objetivo proposto.</li> <li>▪ Como professora readaptada, absorvi todos as</li> </ul>		

<p>trazer um aprendizado maior sobre várias técnicas todo o conteúdo foi passado de uma forma respeitosa e clara, fazendo com que todo o grupo se comprometesse e interagisse entre si.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Todas as atividades serviram de inspiração para enriquecer as nossas práticas e nos estimular a pesquisar e a planejar novas práticas. Serviu, também, para que pudéssemos dar uma “nova cara” ao CEI. Expondo as atividades aplicadas com as crianças.</li> </ul>	<p>metodologias. Tempo, espaço etc. foram suficientes para grupo e a formação foi ótima. E o desempenho foi excelente.</p>		
---	--	--	--

#### REFLEXIVO

As professoras falaram o tempo para realizar a atividade durante a semana influenciando sobre o planejamento que já tinha sido feito. Disse que tinha reparado isso. E que me questionei se deveria trazer toda a parte teórica primeiro e depois aplicar a prática não seria melhor, e elas falaram que não, que era melhor desse jeito. Outro ponto acrescentado a troca de experiência entre as colegas.

O grupo gostou da releitura e irá realizar essa atividade com as famílias no “Dia da Família”

## RELATÓRIO 15ª REUNIÃO COM GRUPO DE PROFESSORES

### Pesquisa com grupo A

Local: Creche

Data: 24/06/2019 Hora: 11h às 12h

Descritivo

Para realizar o fechamento dos nossos encontros, nossa proposta foi apresentar os resultados do trabalho dos professores diante do percurso de aprendizagem planejados por eles, assim para cada sala foi impresso fotografias ou realizados pequenos filmes com as atividades realizadas. Desta forma o grupo refletiu sobre as suas práticas docentes.

Reflexivo:

Nessa etapa, o grupo foi lendo as fotografias de forma positiva e não de forma crítica, demonstrando satisfação e recontando como as crianças manifestaram prazer diante das propostas. Foi observado que os professores também sentiram prazer na participação, todavia, cada um dentro de sua personalidade, visto que havia aqueles que sentiam repulsa em tocar em tinta, terra, mesmo assim realizavam as propostas, mas seu trabalho ficou mais evidenciado em práticas teatrais.

### Pesquisa com grupo B

A mesma proposta foi realizada com o grupo B, porém com os registros realizados pelas professoras desse grupo. O interessante foi o depoimento de uma professora que disse que nunca tinha pensado que seu trabalho tinha tanta importância, e que essa formação possibilitou uma motivação em realizar outras coisas e transformar como olhava seu trabalho.

## ANEXOS

### ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE SÃO PAULO -  
PUC/SP



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** SABERES PROFISSIONAIS E PRÁTICAS COM INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA: UM ESTUDO SOBRE O PROFESSOR DE CRECHE

**Pesquisador:** Lillian de Assis Monteiro Lizardo

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 14088019.0.0000.5482

**Instituição Proponente:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.597.089

##### Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa sendo realizada no âmbito do Doutorado em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação do Prof. Dr. Marcos Maseto.

##### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é explicitar o significado da intencionalidade pedagógica dentro das práticas docentes nas creches do município de São Paulo: Identificando, nos documentos oficiais, e nos projetos pedagógicos da creche, os objetivos educacionais a serem trabalhados com as crianças; Identificando a sequência de atividades em diferentes áreas do currículo de educação infantil; Analisando as atividades educacionais em uma creche do município de São Paulo; buscando evidenciar experiências que mais preponderaram no tempo da criança na creche.

##### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há previsão de riscos para os entrevistados, que são profissionais (Diretores, Coordenadores e Professores) e serão abordados em seu espaço de trabalho, sob autorização prévia.

##### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de Pesquisa está suficientemente bem descrito, bem redigido, com fundamentação teórica clara e bem exposta. A falta de clareza na metodologia, tal como apareceu na primeira versão do projeto, foi solucionada.

**Endereço:** Rua Ministro Godói, 909 - sala 63 C

**Bairro:** Perdizes

**CEP:** 05.015-001

**UF:** SP

**Município:** SÃO PAULO

**Telefone:** (11)3670-8466

**Fax:** (11)3670-8466

**E-mail:** cometica@puccsp.br



Continuação do Parecer: 3.597.089

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os Termos estão de acordo com as Resoluções CNS/MS nº 466/12 e 510/16, o Regimento e o Regulamento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP.

**Recomendações:**

Nihil

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há Pendências nem Lista de Inadequações.

Sou de parecer FAVORÁVEL à aprovação deste projeto de pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP, aprova integralmente o parecer oferecido pelo(a) relator(a).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1345585.pdf	16/08/2019 22:29:30		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	projeto_pesquisa_metodologia_arrumada.pdf	16/08/2019 22:28:13	Lilian de Assis Monteiro Lizardo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa_comite_etica_metodologia.pdf	08/07/2019 13:11:43	Lilian de Assis Monteiro Lizardo	Aceito
Outros	curriculo_lattes_lilian.pdf	16/05/2019 18:17:46	Lilian de Assis Monteiro Lizardo	Aceito
Outros	carta_autorizacao_pesquisa_lilian.pdf	16/05/2019 18:10:42	Lilian de Assis Monteiro Lizardo	Aceito
Outros	parecer_de_merito_lilian.pdf	16/05/2019 18:08:55	Lilian de Assis Monteiro Lizardo	Aceito
Outros	oficio_de_apresentacao_lilianlizardo.pdf	08/05/2019 02:55:41	Lilian de Assis Monteiro Lizardo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECL_lilian.pdf	08/05/2019 02:53:15	Lilian de Assis Monteiro Lizardo	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_lilianlizardo.pdf	07/05/2019 20:31:03	Lilian de Assis Monteiro Lizardo	Aceito

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C  
Bairro: Perolizes CEP: 05.015-001  
UF: SP Município: SAO PAULO  
Telefona: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE SÃO PAULO -  
PUC/SP



Continuação do Parecer: 3.597.089

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO PAULO, 24 de Setembro de 2019

---

**Assinado por:**

**Antonio Carlos Alves dos Santos**  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br